

SEPARATA
ESPECIAL

Educación y cultura

BOGOTÁ - COLOMBIA
DICIEMBRE DE 1984

Revista de el Centro de Estudios e Investigación Docente
de la Federación Colombiana de Educadores

\$100

DOCUMENTOS

Foro Nacional
por la defensa de la
Educación Pública

educación y cultura

Revista Trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la Federación Colombiana de Educadores.

BOGOTÁ DICIEMBRE DE 1984 SEPARATA ESPECIAL

Licencia en trámite.

COMITE EJECUTIVO DE FECODE
JUNTA DIRECTIVA DEL CEID

Director: Abel Rodríguez

Comité Editorial: Felipe Rojas M.
Jorge Gantiva
Alberto Martínez B.

Editor: Hernán Suárez J

Carátula: Jhon Brayan Cubaque

Diagramación: Néelson Cruz

Dirección: Carrera 13 A No. 34 - 36
Teléfonos: 2454433 2880559
Apartado Aéreo 14373

El Comité Editorial agradece el envío de colaboraciones y se reserva el derecho de decidir sobre su publicación y oportunidad.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de su autor y en ningún momento comprometen la política de la Federación. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Tiraje: 10.000 ejemplares

Impreso en Editorial Impresora Gráfica

CONTENIDO

PRESENTACION	2
DECLARACION FINAL	3
LA DEFENSA DE LA EDUCACION PUBLICA	6
UNA BANDERA NACIONAL Y POPULAR	
	Abel Rodriguez C.
LA SITUACION FINANCIERA Y ADMINISTRATIVA DE LA EDUCACION PUBLICA (Comisión Primera)	
Relatoria	11
Las alternativas de solución al problema educativo	14
	Luis Carlos Avellaneda T.
La crisis de la educación pública	19
	Partido Comunista Colombiano
Colombia: hacia la terminación del Concordato	29
	Ricardo Sánchez
CALIDAD DE EDUCACION (Comisión Segunda)	
Relatoria	35
El papel del educador y la calidad de la educación	38
	Comisión Pedagógica A.D.E.
Sobre la calidad de la educación	43
	José Fernando Ocampo
La relación social pedagógica y la calidad de la educación	50
	Docentes Investigadores, DIE-CEP
LA UNIVERSIDAD PUBLICA COLOMBIANA (Comisión Tercera)	
Relatoria	54
El Estado y la educación superior en Colombia: Neoliberalismo en auge	57
	(ASPU)
Las facultades de Ciencias de la Educación	61
	Jesús M. Vidal
La universidad pública: Caso Universidad Nacional	67
	Foro Nacional por la U. Pública
EDUCACION PUBLICA, CIENCIA Y CULTURA (Comisión Cuarta)	
Relatoria	70
Educación pública, ciencia y cultura	71
	Grupo de Investigación, U. Nacional
Hacia una verdadera educación indígena	75
	Esperanza López de Aguija Luciano Hernández
La discriminación de la mujer en la escuela	79
	Colectivo de Mujeres
COMPROMISO SOCIAL Y POLITICO CON LA EDUCACION PUBLICA (Comisión Quinta)	
Relatoria	85
Educación y compromiso social y político	88
	(CEPECS)
La defensa de la educación pública: un compromiso democrático y popular	91
	Corriente de Integración Sindical (C.I.S.)
Compromiso social y político por la defensa de la educación pública	93
	(CENASEL)

Presentación

Una de las causas, entre otras, de la inocultable crisis de la Educación Pública es la ausencia de un debate abierto y permanente de sus problemas, de sus propósitos, y sus propuestas de solución.

Las consecuencias de esta ausencia están a la vista: análisis parciales y parcializados, propuestas de solución pensadas desde los escritorios, políticas educativas erráticas que no satisfacen ni a sus propios gestores, improvisación y desgreño administrativo, "reformas" y decisiones educativas tomadas al margen de sus protagonistas: maestros, alumnos, padres de familia, la comunidad, en una palabra, el país.

Habiendo tomado conciencia de dicha situación y de la dificultad de defender el derecho a la educación de todos los colombianos por medio de una lucha circunscrita solamente a los esfuerzos del gremio magisterial, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) decidió en su XII Congreso de Bucaramanga hacer de la defensa de la educación pública un propósito central de sus luchas y lo que es más importante, convocar a todas las fuerzas democráticas y populares a participar de este propósito nacional impostergable.

Consecuentemente con este propósito se decidió iniciar un movimiento, que partiendo desde las veredas y municipios confluyera en la realización de un gran foro nacional por la defensa de la educación pública.

El objetivo central del foro de iniciar un gran debate público sobre la Educación colombiana, contando con la participación de maestros, padres de familia, voceros de las organizaciones gremiales y políticas, facultades de educación y centros de investigación, gestores de proyectos educativos renovadores, ha sido logrado exitosamente y puesto de presente la positiva respuesta a la convocatoria de FECODE, manifiesta en las numerosas ponencias presentadas y la altura e interés de las deliberaciones.

Educación y Cultura entrega en esta separata especial una selección de las principales ponencias presentadas a las deliberaciones del Foro, así como las relatorias de las 5 comisiones de trabajo y la declaración final.

Ante la imposibilidad de publicar las 70 ponencias presentadas, el equipo de trabajo del CEID, integrado por los compañeros Jorge Gantiva, Arnulfo Bayona, Pascual Amézquita, Felipe Rojas, Bertha Rey y Jorge Pachón, estableció como criterios de selección el grado de desarrollo de los temas propuestos, la calidad de la argumentación y el carácter colectivo de los materiales. Con tales criterios y después de una cuidadosa revisión de los materiales, se decidió la publicación de la selección que aquí presentamos.

Esperamos que este esfuerzo editorial contribuya a profundizar aún más la reflexión y el debate que hemos iniciado el magisterio y las fuerzas democráticas y populares en torno al estado actual y el futuro de la educación pública en el país.

Foro Nacional por la defensa de la educación pública

DECLARACION FINAL

La educación pública nacional atraviesa por una profunda crisis que se manifiesta tanto en su funcionamiento como en la calidad de la enseñanza que en ella se imparte.

Un déficit financiero que se acerca a la impresionante suma de 100 mil millones de pesos, que resulta de sumar el faltante presupuestal de 1984 y la cuantiosa deuda pendiente por prestaciones sociales con el magisterio. Para 1985 esta difícil situación lejos de aliviarse será aún más grave, por cuanto el proyecto de presupuesto es inferior al inicial de 1984, el cual se aprobó con un déficit de 50.000 millones.

Un caos administrativo originado en la falta de unidad entre la dirección, el financiamiento y la administración de la educación, que se expresa en que mientras la Nación financia el 85% de los costos de la educación primaria y secundaria, las entidades territoriales administran, con facultades de entidad nominadora, lo cual permite a los gobiernos seccionales, crear planteles y nombrar maestros sin contar con la aprobación presupuestal y asumir prestaciones sociales sin preocuparse por quien responda por su reconocimiento y pago oportuno. Esta situación es reflejo del manejo clientelista e irresponsable que tradicionalmente se le ha dado a la educación pública.

2. La causa de la crisis financiera de la educación pública radica principalmente en las políticas impuestas al país por el imperialismo y sus agencias financieras, como el Fondo Monetario Internacional (F.M.I.), que para aumentar la rentabilidad de sus

capitales y asegurarse el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los Estados deudores, les imponen la reducción del gasto público en áreas sociales que no aseguren rendimiento a la vista. La disminución del gasto en educación resulta, entonces, imperativo para atender el pago del creciente servicio de la deuda externa.

Esta política se agudiza con la actual crisis fiscal del Estado, la bancarrota de las finanzas públicas, la recesión y la política económica del gobierno que se corresponde con las exigencias del imperialismo y que se concreta en aumento del endeudamiento externo, alza de los impuestos, emisión inflacionaria, congelación de los salarios y recorte de las conquistas económicas de los trabajadores. Lo que el gobierno pretende es hacer que los trabajadores y el pueblo paguen la crisis creada por la voracidad del capital imperialista.

3. La crisis financiera y el caos administrativo le han traído a la educación funestas consecuencias, entre las que podemos resaltar la disminución de la tasa de crecimiento de la cobertura del sistema, mientras que la mitad de la población en edad escolar continúa por fuera del sistema educativo y en el país todavía existen millones de analfabetos; el deterioro creciente de la infraestructura física y la supresión del suministro de materiales didácticos, instalaciones deportivas y recreacionales y otros elementos indispensables en el proceso enseñanza-aprendizaje; la desaparición de los servicios de bienestar estudiantil, las lamentables condiciones salariales, prestacionales, asistenciales y, en general, de vida y de trabajo de los educadores, así como

el incumplimiento de las obligaciones del gobierno para con ellos; la ausencia de una labor recreacional, cultural e investigativa en los establecimientos de educación y la congelación y disminución del número de maestros.

Es evidente que estamos frente a la aplicación de una política consistente en asfixiar económicamente la educación pública con el propósito de privatizar cada vez más su financiamiento y abrirle mayor espacio a la educación privada, que separa y discrimina a los colombianos y que hoy tiene en sus manos parte considerable de la matrícula escolar.

4. Toda esta situación es particularmente grave en lo que respecta a la universidad pública, víctima de la asfixia económica y de la reforma universitaria oficial, sumida en el desbarajuste administrativo y académico y sometida a un cerco político que la aísla de la realidad nacional y la identifica, por lo general, apenas por los problemas de orden público que en ella se presentan. Una muestra de ello es el cierre indefinido en que se encuentra la Universidad Nacional, la más importante del país.

La crisis de la Universidad Pública es también consecuencia de la implantación del programa universidad abierta y a distancia, que para sacarlo adelante han tenido que derivar recursos del presupuesto regular, con el señuelo de ampliar la cobertura de la educación superior.

5. La cultura nacional y popular es víctima del asedio y la desfiguración por parte de culturas y organismos foráneos y del más craso abandono gubernamental. Las entidades estatales encargadas del fomento cultural, se limitan a una actividad en favor de la cultura de las clases dominantes pero poco o nada hacen por la preservación y desarrollo de la cultura nacional y popular. Además, la crisis de la educación, que es la base del desarrollo cultural, incide negativamente en este campo.
6. Los proyectos anunciados por el gobierno nacional para afrontar la crisis conducirían, de imponerse, a una situación aún más grave. En efecto, con el señuelo de una "descentralización" que de tal tiene muy poco o nada, lo que se pretende es congelar y a la larga disminuir los aportes nacionales para que los departamentos, los municipios y la propia comunidad asuman el financiamiento de la educación; propuesta que es absurda si se tiene en cuenta que de los recursos totales del Estado, la Nación maneja el 78%, en tanto que los departamentos solo manejan el 16% y los municipios un exiguo

6%. Al propio tiempo medidas como el crédito educativo y las alzas en matrículas y pensiones, a más de abrirle paso a la privatización del financiamiento de la educación, imponen la nefasta política de que solo quienes tienen recursos económicos pueden educarse, de manera que la educación pasa de ser un derecho para convertirse en un privilegio.

7. La consecuencia más grave de la crisis del sistema educativo es el deterioro de la calidad de la educación, que no es como lo consideran los ideólogos de la política educativa oficial un simple problema de rendimiento, sino algo más complejo y profundo que tiene que ver con la falta de una adecuada formación y capacitación de los docentes; la imposición de planes y programas trazados por organismos internacionales, cuyos contenidos y métodos de enseñanza se imponen desde las altas esferas burocráticas como simple transferencia de innovaciones tecnológicas y pedagógicas extranjeras; la baja calidad pedagógica, didáctica y científica de los textos escolares, con el agravante de que sus costos los hacen inalcanzables para la mayoría de los estudiantes; la ausencia como ya se anotó de una labor investigativa y científica por la carencia de medios para realizarla.
8. Los participantes de este Foro manifestamos nuestra inconformidad con las medidas del gobierno para atacar la profunda crisis de la educación pública. Rechazamos la congelación y disminución de la planta de personal docente, la disminución de la tasa de crecimiento de la cobertura del sistema educativo oficial, la reducción del presupuesto de inversión, el recorte del presupuesto en la universidad pública, el recorte de derechos y conquistas adquiridos por el magisterio, la autofinanciación de la educación, el alza escandalosa de matrículas y pensiones, en fin, la creciente privatización de la educación pública y el incremento de la educación privada. Igualmente nos manifestamos abiertamente en contra de la departamentalización de la educación oficial.
9. La crisis de la educación pública hace parte de la crisis económica, social y política en que se debate el país. La defensa de la educación pública debe inscribirse, por lo tanto, en una lucha más amplia que comprometa a todos los sectores sociales y políticos que estén por alcanzar mayores libertades políticas, mejores condiciones de vida y de trabajo para el pueblo, que impliquen un avance en la lucha por la revolución social.

10. Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, los participantes en el Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública acordamos:

- a) Respalidar y acoger las propuestas de solución a la crisis financiera y administrativa de la educación pública y a los problemas salariales y prestacionales del magisterio, presentadas por la Federación Colombiana de Educadores al Gobierno Nacional.
- b) Comprometernos en un gran movimiento popular por la defensa de la educación pública que luche decididamente por la estatización de la educación; por su democratización; por educación gratuita y obligatoria hasta el noveno grado de escolaridad como mínimo; porque la Nación asuma la responsabilidad total del sostenimiento y fomento de la educación pública; por el mejoramiento de la calidad de la educación y de la práctica pedagógica; por autonomía universitaria y libertad de la cátedra; por el rescate y desarrollo de la cultura nacional; por la terminación del Concordato y la educación contratada; por derechos democráticos para el magisterio, los estudiantes y los padres de familia; por el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los educadores; en fin, forjar un movimiento que haga parte de las luchas democráticas que adelantan vastos sectores populares del país.

c) Exigir el cumplimiento estricto del acuerdo suscrito por el Gobierno con FECODE, como resultado del Paro Nacional del Magisterio.

d) Exigir la reapertura inmediata de la Universidad Nacional, la derogatoria de la reforma universitaria de 1980 y la solución de todos los graves problemas que aquejan a la universidad pública colombiana.

e) Trabajar por la unidad de acción con todos los trabajadores estatales para enfrentar las políticas del gobierno en materia de congelación de las cesantías, ampliación de la edad de jubilación hasta 60 años y aplicación del tope salarial del 10% para el año entrante. En este sentido apoyamos la propuesta de trabajar por un Paro Nacional de los trabajadores estatales y por un gran Paro Cívico Nacional.

f) Crear un Comité Nacional permanente por la defensa de la Educación Pública y comprometernos en la creación de comités de la misma naturaleza a nivel departamental, intendencial, comisarial y municipal.

FORO NACIONAL POR LA DEFENSA DE LA EDUCACION PUBLICA

Bogotá, D.E. septiembre 29 de 1984 ■

La crisis de la educación pública hace parte de la crisis económica, social y política en que se debate el país. La defensa de la educación pública debe inscribirse, por lo tanto, en una lucha más amplia que comprometa a todos los sectores sociales y políticos que estén por alcanzar mayores libertades políticas, mejores condiciones de vida y de trabajo para el pueblo, que impliquen un avance en la lucha por la "revolución social".

UNA BANDERA NACIONAL Y POPULAR

Abel Rodríguez*

El Foro que ahora iniciamos es un Foro abierto, tan abierto como ha sido la práctica de la Federación Colombiana de Educadores. Desde ya quiero anunciar que ninguna voz que quiera expresar su punto de vista acerca de los problemas de la educación pública colombiana, los conexos, será acallada en este Foro. Los educadores, los padres de familia y los estudiantes hemos sido educados para escuchar, estamos intentando aprender a hablar, por tal razón, la única condición que supone la existencia de las más amplia democracia en la realización de esta reunión, es que todos al mismo tiempo que podamos hablar, tengamos la suficiente paciencia para escuchar. Nuestros oídos están hechos para peores cosas, ¿por qué entonces, no escuchar aún aquellas ideas y planteamientos con los cuales no estamos de acuerdo?

La crisis por la que atraviesa la educación pública es una realidad que coinciden en reconocer muy diversos sectores de la opinión nacional. El problema crucial radica en que no existe identidad acerca de los orígenes y causas de dicha crisis y por consiguiente, tampoco, sobre las alternativas de acción para enfrentarla.

Este Foro ha sido convocado, precisamente, para facilitar que los diferentes estamentos: gobierno, partidos políticos, gremios del capital y del trabajo, organizaciones y movimientos cívicos, asociaciones de padres de familia y estudiantes, entidades especializadas en el estudio e identificación del problema, expongan sus puntos de vista y asuman un compromiso

al respecto. Un debate de esta naturaleza y magnitud sólo bienes podrá traerle al país y a la educación pública en particular. Porque el tratamiento de los problemas de la educación no puede seguir reservado a un puñado de tecnócratas. La educación pública es un problema nacional, por lo tanto, el país entero, más directamente quienes somos sus hacedores, los maestros, los estudiantes y padres de familia tenemos todo el derecho a intervenir en la decisión de su destino. Tampoco el tratamiento público del problema educativo puede continuar reducido al de su simple funcionamiento, porque no podemos resignarnos a que la educación pública se condene a ser tratada como un servicio público cualquiera que el Estado ofrece a los de abajo, más por demagogia que como un derecho de los ciudadanos.

El pueblo colombiano no solamente tiene derecho a que el Estado le facilite las condiciones para matricularse en un plantel educativo, tiene un derecho más sagrado, el de recibir una buena educación; por esta razón, combatimos por reaccionaria y utilitarista aquella concepción que reduce el problema de la calidad de la educación a un simple asunto de rendimiento que se mide y se valora de acuerdo con la inversión demandada y por los resultados obtenidos. Por esta misma razón, abogamos porque los problemas fundamentales de la educación, los que tienen que ver con sus fundamentos y propósitos, fines y objetivos, programas y planes de estudio, contenidos y métodos de enseñanza, también sean puestos sobre el tapete en la discusión pública.

La crisis de la educación pública se manifiesta tanto en su funcionamiento como en la calidad de la educación, que en ella se imparte y se recibe.

El problema de su funcionamiento está cruzado por tres situaciones básicas: el déficit financiero, el

* Tomado de la grabación magnetofónica de la intervención del compañero Abel Rodríguez en la instalación del Foro Nacional por la Defensa de la educación pública.

caos administrativo y la ausencia de democracia... Los tres inciden poderosamente en la calidad de la educación y constituyen además, una de las causas fundamentales de la crítica situación laboral que padecen los educadores. La crisis financiera y administrativa tiene sus raíces en dos situaciones: la insuficiencia de recursos y la falta de unidad entre la dirección, el financiamiento y la administración. Las consecuencias de esta crisis están a la vista: en primer lugar, vive el país un proceso de disminución de la tasa de crecimiento de la matrícula, es decir de la escolaridad. Sobre el particular suele decirse por parte de los ideólogos de la política educativa oficial, que la educación primaria y secundaria oficial y no oficial ha llegado a satisfacer los requerimientos de la demanda social efectiva, que la demanda potencial no satisfecha no depende de la capacidad del sistema educativo en sí mismo sino de las condiciones económicas de la población, que no permite que esa demanda potencial se convierta en efectiva, es decir, de acuerdo con esta teoría, quien no tiene recursos no tiene derecho a educarse. Semejante concepción es la que ha llevado a que durante los últimos años y especialmente durante el actual gobierno se lancen afirmaciones como la de que sobran maestros y el desmonte decretado de la doble jornada sin contar con nuevas aulas y planteles (Decreto 1002). En segundo lugar, vivimos un proceso de fortalecimiento de la educación privada que se expresa en una baja de la participación porcentual de la educación pública en la matrícula total nacional particularmente en los niveles superiores y elemental. En tercer lugar, se observa un deterioro creciente de la infraestructura física del sistema.

La señora Ministra de Educación nos comentaba hace poco que en el sólo departamento del Valle del Cauca el arreglo de los planteles educativos costaba 800 millones de pesos. No hace mucho el señor Secretario de Educación de Bogotá anunció en el Concejo de la ciudad que en el Distrito Especial hacían falta \$ 1.200 millones para reparar las instalaciones locativas de las escuelas y colegios.

Nosotros decimos que no solamente el sistema educativo colombiano está en crisis, comienza a derumbarse.

En quinto lugar los educadores y la misma educación son víctimas del incumplimiento sistemático por parte del gobierno de obligaciones contraídas.

El caso más patente es el del magisterio colombiano. Acabamos de librar un Paro Nacional, un Paro Nacional en el cual el gobierno se comprometió a cancelar una parte de la cuantiosa deuda que por concepto de salarios y prestaciones sociales tiene contraída con

el magisterio, los plazos comienzan a vencerse y la paciencia del magisterio a agotarse y el acuerdo no se cumple por parte del gobierno nacional.

Pero indiscutiblemente la consecuencia más grave de la crisis educativa nacional es el deterioro de la calidad de la educación. Allí es donde nos corresponde colocar los ojos para ver si es verdad que el pueblo colombiano tiene derecho y la posibilidad a tener no solamente más educación sino una mejor y cada vez más calificada educación.

Ya anotamos como acerca de las causas y razones de la crisis las discrepancias no sólo son muy disímiles sino en muchos casos antagónicas. Sobre el déficit financiero, se ha venido sosteniendo desde las altas esferas gubernamentales, que la educación pública se ha convertido en la vena rota del presupuesto nacional. Esto se dijo desde el anterior gobierno, mucho antes de que el país conociera la verdadera magnitud del déficit fiscal del Estado. Se ha dicho, igualmente, que el crecimiento del gasto en educación se ha desbordado; que el problema reside en problemas administrativos producto de la dualidad de funciones; que no existe información; que no se sabe en el país cuántos maestros trabajan para el Estado colombiano. También se ha dicho que la asimilación y los ascensos en el nuevo escalafón, conquistado por el magisterio luego de 20 años de arduas luchas, se ha constituido igualmente en una de las causas del tremendo déficit fiscal que acusa la educación pública. También se ha afirmado que los gastos del sector han crecido más que los ingresos del Estado y finalmente no ha faltado quien afirme que el Estado colombiano no está en capacidad de atender los costos que demanda el sector educativo oficial. Si aceptáremos estas consideraciones, las políticas y las medidas del gobierno para atacar la crisis no admitirán ninguna discusión. Esas políticas y esas medidas están a la vista de la opinión pública; la educación comienza a sufrir sus rigores, veamos:

En primer lugar nos encontramos con la congelación y en algunos casos la disminución del número de maestros. Esta política rige desde el año 1978 y al posesionarse el actual Presidente de la República fue ratificada mediante una directiva presidencial, por tal razón, hoy tenemos en los departamentos un grupo de maestros mal llamados interinos, interinos porque el gobierno los ha llamado a trabajar pero no se ha tomado el trabajo de pagarles la labor realizada.

Una segunda política ha consistido en reducir a cifras insignificantes el presupuesto de inversión. Algunos establecimientos públicos adscritos al Ministerio de Educación Nacional ya no funcionan y simplemente no funcionan porque no tienen absoluta-

mente nada que hacer, tal es el caso del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares.

Otra política es la del recorte de los aportes presupuestales de la Nación para las universidades oficiales, es precisamente en la universidad pública colombiana en donde más se refleja este tratamiento a la educación pública nacional y es allí por lo tanto, entonces, en donde los estudiantes y los profesores han venido colocando el dedo en la llaga para indicar cuales son las verdaderas causas y por las verdaderas razones de la política educativa nacional.

En cuarto lugar, se ha venido impulsando y en algunos casos concretando el recorte de derechos y conquistas adquiridas por el Magisterio. Mediante el mecanismo, esta vez favorable para el gobierno, de considerar que la educación pública ha sido nacionalizada, a una serie de maestros nombrados a partir del año 1978 se les ha venido suprimiendo el derecho a obtener una serie de primas y beneficios salariales.

Ahora se pretende igualmente congelar las cesantías del Magisterio, aumentar para los educadores, igual que para todos los trabajadores del Estado, a 60 años la edad para obtener el derecho a la pensión de jubilación.

Y, finalmente, todas estas medidas terminan por concretarse en algo que el movimiento magisterial y estudiantil ha venido denunciando como la autofinanciación o privatización del financiamiento de la educación pública en Colombia. Este proceso de trasladar sobre los hombros de la comunidad educativa, padres de familia y estudiantes, los costos que demanda el servicio educativo se manifiesta en diferentes formas:

Una de ellas, el alza escandalosa en las pensiones y matrículas como la que acaba de decretar la Señora Ministra de Educación Nacional, mediante la cual se establecen matrículas y pensiones en colegios oficiales hasta de \$ 2.000.00. Al doctor Luis Carlos Galán que, según tengo entendido, envía sus hijos a estudiar a un colegio público, ahora le va a resultar como a muchos colombianos más barato enviarlos a un colegio particular.

También se manifiesta esta política en el llamado fomento de la participación de la comunidad en la gestión escolar. Pero no se invita a los padres de familia a participar en la orientación y dirección del proceso educativo, se les invita a que colaboren a financiar el déficit educativo. Esto se ve en el fomento de los llamados colegios cooperativos, en el hecho de que los maestros agobiados por la falta de tiza, de pintura y

de utensilios elementales para que funcione el plantel, tienen que acudir a los bazares, a las fiestas y a las rifas.

Y finalmente, otra política sobre la cual el país no ha mirado con mucha atención, el crédito educativo, el llamado "estudie ahora y pague después". Esta es efectivamente una medida mediante la cual, el gobierno, el financiador directo de la educación pública, tal como le corresponde, se convierte en intermediario financiero para facilitar que amplias capas de la población puedan acceder a la educación.

En resumen, todas estas medidas y políticas terminan por concretarse en una frase que llena todos los espacios de los documentos oficiales; frenar el crecimiento del gasto educativo y allí apunta el proyecto de ley que la Señora Ministra de Educación Nacional ha venido presentándole al país. Ahora tras la crisis de las finanzas de la Nación, la alternativa es lanzarle la pelota a los departamentos, departamentos tanto o más quebrados que la misma Nación.

Nuestro punto de vista sobre el problema financiero de la educación pública es diametralmente diferente. En una ponencia que entregamos a este Foro vamos a demostrar cual es la verdad sobre el gasto y la inversión pública en educación. En el número 2 de nuestra revista Educación y Cultura, damos unos datos para demostrar que el crecimiento que se ha operado en el presupuesto del Ministerio de Educación Nacional en nada se diferencia con el operado en otros ministerios y que el presupuesto de educación ha venido creciendo al mismo ritmo del presupuesto nacional. Por tal razón resulta falaz hablar de un desbordamiento del gasto educativo en el país.

Igualmente, tal vez por lo infame, debemos responder el cuento aquel que trata de asignarle a los salarios y prestaciones sociales del Magisterio las causas del déficit fiscal en la educación pública.

Tengo en mis manos un estudio realizado por el doctor Humberto Velásquez Galarza, Exsecretario General del Ministerio de Educación Nacional sobre los salarios y prestaciones del Magisterio Colombiano. He aquí algunas de sus cifras:

De los 177.139 educadores que hay en el país, 109.453, o sea, el 61.7%, está clasificado en los primeros seis grados del escalafón, cuyo sueldo máximo son \$ 23.250. Un 22.2%, 39.380 educadores están ubicados en los grados 7 y 8; el sueldo correspondiente al grado octavo es de \$ 33.100. Solamente un 16% del Magisterio, o sea, 28.306 educadores devengan salarios superiores a \$ 37.000. Esto es la verdadera situación salarial de los maestros.

"La crisis por la que atraviesa la educación pública es una realidad que coinciden en reconocer muy diversos sectores de la opinión nacional. El problema crucial radica en que no existe identidad acerca de los orígenes y causas de dicha crisis y por consiguiente, tampoco, sobre las alternativas de acción para enfrentarla".

Pero sería conveniente indicar en este Foro una comparación con los sueldos que devengan otros empleados del sector público. En el Servicio Civil por ejemplo, un Director Regional o Jefe de División, gana \$ 80.450, se le exige título profesional y cinco años de experiencia. En la educación, un docente para aproximarse a esta cifra, \$ 79.000 que es el sueldo que corresponde al grado 14, necesita ser profesional universitario, o sea, licenciado en Ciencias de la Educación, tener 21 años de experiencia, haber obtenido un postgrado y haber escrito un libro.

En el Servicio Civil, igualmente, un profesional universitario del grado 06 devenga \$ 52.550, se le exige un año de experiencia. En el sector docente un licenciado que también es un profesional universitario, necesita trabajar 12 años, realizar un curso de capacitación para alcanzar el grado 11 y obtener un sueldo de \$ 49.100. Pero miremos la situación de la primaria:

En el Servicio Civil, un operador 17, tiene un sueldo de \$ 36.500 y se le exige título de bachiller y 3 años de experiencia; en el sector docente, un bachiller pedagógico con 3 años de experiencia está en el grado 2 y devenga \$ 19.850, o sea, la mitad del operador que trabaja para el Servicio Civil.

Nosotros creemos que dos políticas son las determinantes del problema financiero, es más, denunciarnos que ambas políticas son impuestas al país por las agencias financieras internacionales del capital imperialista. Son ellas:

La disminución en los gastos sociales del Estado, con la consideración de que el Estado solamente debe invertir en aquellos servicios que produzcan una rentabilidad inmediata y en efectivo, todo ello para cumplir con los requisitos que demanda el servicio de la inmensa deuda externa que tiene el país.

En segundo lugar, el plan económico nacional, tal como está concebido, no requiere de mano de obra calificada; la poca que necesita la puede ofrecer la educación privada. La élite dirigente del país no se forma en las escuelas y colegios oficiales, se forma en las escuelas y colegios del Chicó.

El caos administrativo de la educación pública, sobre el cual hemos venido repicando porque efectivamente estamos de acuerdo que él incide en la crisis financiera, lo vemos nosotros en una base esencial: la división indefinida de responsabilidades, yo diría mejor de irresponsabilidades entre la Nación y las entidades territoriales.

Por esa razón, hablar de departamentalización de la educación no es exacto; la educación primaria y secundaria siempre ha estado departamentalizada, desde que el doctor Núñez impuso en Colombia la Constitución de la Regeneración, son 100 años viviendo un idéntico proceso administrativo. Ahora para modificar esta situación se reduce el problema a modificar una estructura administrativa a nivel departamental. Nosotros compartimos con el gobierno la tesis de que hay que unificar la financiación con la administración, pero para ello FECODE tiene una propuesta, una propuesta que va con el camino del progreso y del proceso educativo vivido por el país en los últimos años, una propuesta que no mira hacia atrás, porque al Magisterio Colombiano se niega a la regresión y al retroceso.

Es la propuesta de la nacionalización total y completa de la educación pública colombiana.

La nacionalización que propone FECODE, no implica que la Federación se compromete con el centralismo administrativo asfixiante y corrupto del país; de ninguna manera, entendemos que a la Nación le corresponde la dirección general, el financiamiento, el fomento y la regulación de la educación pública y, que la dirección y la administración a nivel regional debe hacerse a través de una entidad única en la cual, por supuesto, deben tener participación entre otros los gobiernos seccionales pero no como los directores y responsables únicos.

La nacionalización de la educación que propone FECODE implica un refinanciamiento total del sector educativo, porque nosotros no participamos de la idea según la cual el gasto en educación se ha desbordado; nosotros lo que señalamos es que los recursos destina-

"Convocamos a todas las fuerzas políticas, gremiales, a todas las organizaciones del pueblo a acompañarnos en esta gesta por defender la educación pública colombiana. De nuestra parte, debemos decir, que esta bandera siempre ondeará victoriosa en las manos de los educadores colombianos".

dos por el Estado para el financiamiento de la educación son completamente insuficientes, que, por lo tanto, se requiere arbitrar unos nuevos.

También requiere la nacionalización de la educación una reorganización administrativa completa, no solamente del Ministerio de Educación Nacional, sino de todos los establecimientos públicos que le están adscritos.

Acabar con la dispersión administrativa es algo por lo cual ha venido luchando la Federación Colombiana de Educadores. En tercer lugar, requiere también, esta política de la nacionalización una verdadera democratización de la educación pública colombiana, por que decimos nosotros, el hecho de que la educación sea pública, no quiere decir que sea oficial. La educación no puede ser patrimonio del gobierno, la educación es un patrimonio del pueblo colombiano.

También en este Foro vamos a tratar sobre el problema de la calidad de la educación.

Nosotros por supuesto no participamos de la élite que considera que el problema de la calidad de la educación se reduce a la responsabilidad de los maestros.

Pero como nosotros aceptamos nuestra responsabilidad histórica con el pueblo colombiano, ya hemos comenzado a trabajar por hacer que la educación pública se convierta en la columna vertebral del desarrollo cultural del país y en el pilar de la unidad y la soberanía nacionales.

El Magisterio Colombiano acepta el reto por el mejoramiento de la educación pública, pero creemos que una medida oficial básica esencial que planteamos en este Foro es la de aumentar mínimamente hasta el nivel intermedio profesional la formación de los maestros del pueblo. Nuestro movimiento pedagógico se dirige precisamente hacia estas metas y estos nobles objetivos.

En conclusión, quisiéramos anotar:

Nos negamos por diversas razones a darnos por satisfechos con la actual cobertura del sistema educativo, creemos que este tiene que seguir ampliándose para atender las necesidades de toda la población.

Nos oponemos a la privatización del financiamiento de la educación pública y por tanto, rechazamos el alza de la matrícula recientemente decretada por el Ministerio de Educación.

Nos oponemos a la departamentalización de la educación y seguiremos luchando por su total y completa nacionalización.

Rechazamos cualquier pretensión de recortar los derechos prestacionales del Magisterio y consideramos intocable la máxima conquista de los educadores colombianos: El escalafón docente.

Exigimos al Gobierno Nacional el cumplimiento inmediato de los acuerdos pactados el 26 de junio.

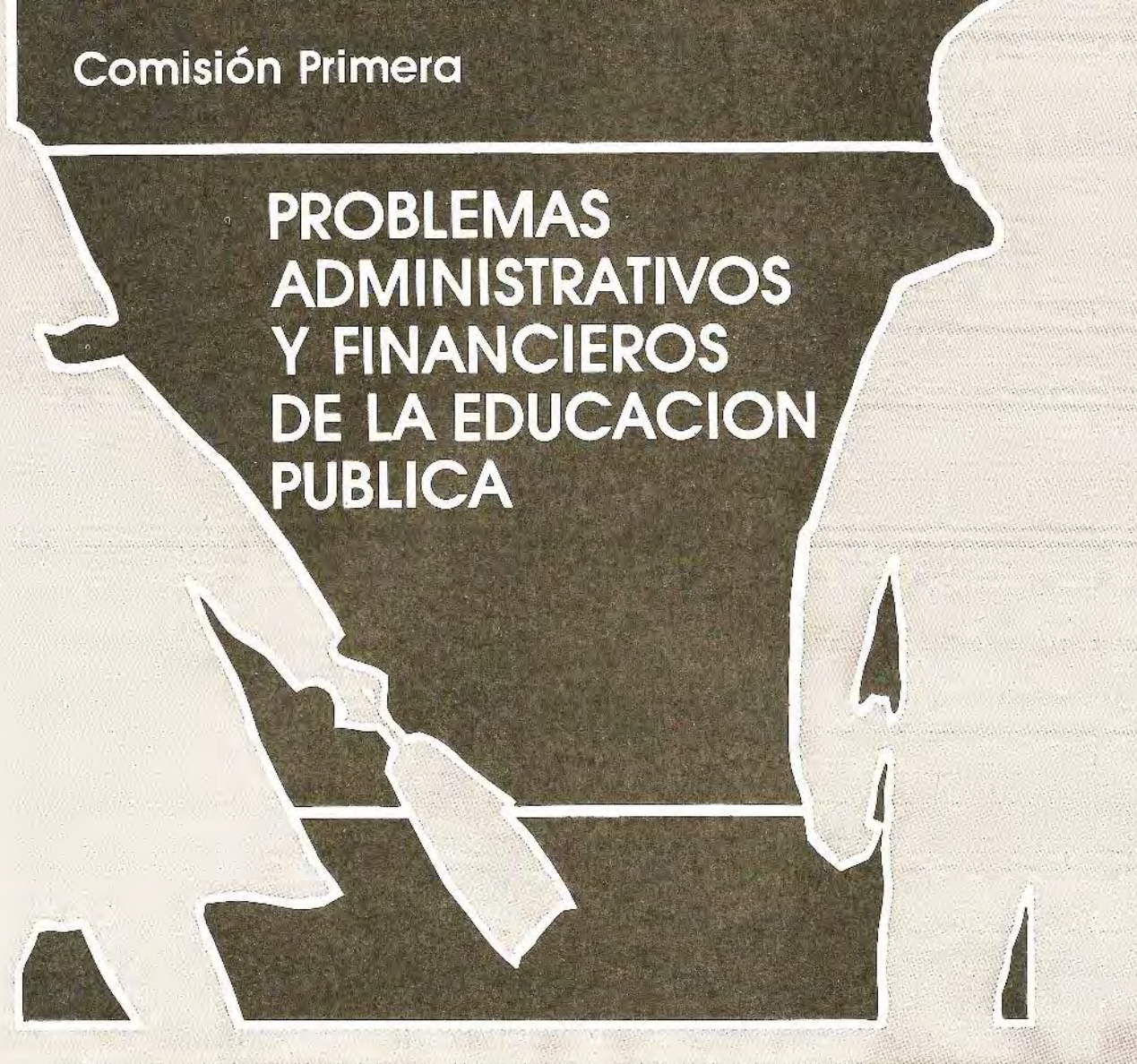
Nos pronunciamos por la reapertura inmediata de la Universidad Nacional y nos oponemos radicalmente a cualquier restructuración a espaldas de estudiantes y profesores.

Ratificamos una vez más el compromiso histórico del Magisterio colombiano de luchar sin tregua por la defensa de la educación pública como un bien nacional.

Convocamos a todas las fuerzas políticas, gremiales, a todas las organizaciones del pueblo a acompañarnos en esta gesta por defender la educación pública colombiana. De nuestra parte, debemos decir, que esta bandera siempre ondeará victoriosa en las manos de los educadores colombianos.

Muchas gracias ■

PROBLEMAS ADMINISTRATIVOS Y FINANCIEROS DE LA EDUCACION PUBLICA



Relatoria comisión primera

La comisión estuvo presidida por los compañeros JORGE GUEVARA, del Comité Ejecutivo de FECODE, ISIDORO LEON director de la ADE, NESTAR DE FERRER directiva de ADEA, EDGAR DUSSAN, y el abogado ADALBERTO CARVAJAL SALCEDO.

La educación colombiana atraviesa por una profunda crisis, la cuál está inscrita dentro de la crisis económica social y política del país causada por la internacionalización del imperialismo norteamericano.

Situación financiera

La Educación Pública tiene un déficit de 75 mil millones de pesos por concepto de deudas adquiridas por el Ministerio de Educación con el magisterio, tal situación ha traído consigo la parálisis del sector y la pretensión de recortar derechos salariales y prestaciones del magisterio. El gobierno para solucionar dicha crisis busca incrementar el autofinanciamiento y privatización de la educación mediante el alza de pensiones y matrículas, el congelamiento de plazas, el impulso a las cooperativas de educación, los préstamos educativos y el recorte presupuestal del Ministerio de Educación.

Hasta 1960 la distribución en el financiamiento de la educación correspondió a los tres niveles administrativos: nación, departamento y municipio.

En cuanto a primaria los municipios estaban obligados a la compra del terreno, construcción de aulas, compra de equipos y el mantenimiento de instalaciones.

Los departamentos se encargaban del pago salarial a los maestros.

La Nación contribuía esporádicamente con útiles y textos escolares.

La educación secundaria estaba a cargo de la nación pero los departamentos y municipios tenían autonomía para fundar colegios.

En 1931 el gobierno trató sin éxito de constituir el Fondo Nacional de Educación con aportes de la nación, departamentos y municipios. Posteriormente en 1938, se constituyó el Fondo de Fomento Municipal financiado por la Nación el cual impulsó la construcción de algunas escuelas y restaurantes escolares.

Bajo el gobierno de Rojas Pinilla (1953-1957), se pretendió nacionalizar la Educación Primaria, se crearon nuevos impuestos departamentales con destinación específica como el de la cerveza, del cual se asignó como mínimo el 50% para financiar la educación (Decreto 2838/54), se creó el Banco Educativo Nacional por el Decreto 2113/76, a partir de la Ley 11/60 se comienza a desarrollar un complejo sistema de transferencias presupuestales entre Nación, Departamento y Municipio, al igual que un absurdo y progresivo divorcio entre competencias y recursos. Tales transferencias en un comienzo fueron manejadas por las Secretarías de Hacienda Departamental y posteriormente en 1968 por los Fondos Educativos Regionales.

En 1971, en desarrollo de la reforma constitucional de 1968, el Congreso dictó la ley 46 por la cual se reglamentó la cuantía del situado fiscal estableciéndose que de los ingresos ordinarios de la nación se debía destinar para Educación y Salud el 13% en 1973, 14% en 1974 y 15% en 1975, a partir de este año el situado fiscal debería incrementarse en dos puntos para que finalmente en 1980 se aportara el 25%, sin embargo, hoy aún se le gira a la educación el mismo porcentaje de 1975.

La ley 33/68, del impuesto a las ventas destinó para educación un porcentaje con destino a pago de personal, construcción, reparación de planteles educativos; de manera similar al situado fiscal, se estableció la transferencia de la nación a los departamentos y municipios en la siguiente proporción 10% en 1970, 20% en 1971 y 30% en 1972.

La ley 43/75 definió la nacionalización del pago del magisterio de secundaria y primaria en la siguiente proporción: el 20% en 1976, 40% en 1977, 60% en 1978, 80% en 1979, 100% en 1980. Es evidente que la nación asumió nuevas responsabilidades pero paradójicamente el gobierno no adoptó medidas financieras para cumplir con estas obligaciones, llegándose incluso al extremo de que durante 1981 y 1982 la educación no recibió participación del impuesto a las ventas.

Se puede concluir que en materia de financiación para el sector educativo el gobierno ha sido imprevisivo e irresponsable y más bien ha lanzado una campaña demagógica en contra del sector al señalarlo como el responsable de la crisis financiera y presupuestal por la que atraviesa el país. Para desmentir tal escándalo montado, basta observar los datos establecidos por Planeación Nacional mediante los cuales se deduce que el Ministerio de Hacienda, sin incluir deuda pública, creció en un 300% más que el de Educación y el Ministerio de Desarrollo tuvo un crecimiento igual.

La crisis financiera de la Educación no radica en que la nómina de profesoras muestre un aumento significativo o estos tengan salarios elevados, ni que el gobierno haya emprendido grandes programas para mejorar la Educación de los colombianos o haya realizado cuantiosas inversiones, ni mucho menos en que haya habido una política del incremento sustancial de los cupos.

Radica, en el estancamiento de los sectores productivos de la economía, al estar en crisis, originada por el saqueo norteamericano, pues no exige mano de obra calificado y por lo tanto el gobierno no invierte en educación manteniéndola en la asfixia presupuestal.

Ante tal situación se propone incrementar y buscar nuevas fuentes de financiación mediante:

- Incremento del situado fiscal
- Aumento de la participación del impuesto a las ventas
- Aplicación del 10% sobre los presupuestos de los Institutos descentralizados con destino a educación
- Sobretasa a la renta departamental
- Aumento de la participación del impuesto a las ventas
- Participación a la educación de las regalías que se obtienen por la explotación (saqueo) del petróleo.
- Reforma constitucional tendiente a asignarle a la educación el 20% del presupuesto nacional.

Situación administrativa

La educación ha venido siendo modificada en su estructura de acuerdo a las necesidades del capital y en favor de sus poseedores, sin desconocer que algunas medidas positivas han sido el resultado de la lucha del magisterio dirigida por FECODE y sus filiales.

La educación está regida en teoría por el híbrido resultante de la lucha centralista y federalista consignada en la Constitución de 1886 bajo el principio de la centralización política y descentralización administrativa. Los departamentos conforme la constitución nacional, la ley 39 de 1903 y el decreto 491 de 1904, dirigían y financiaban la enseñanza primaria, el Ministerio de Educación se encargaba de administrar los colegios nacionales de secundaria.

La política educativa general era trazada por el Ministerio de Educación pero éste no poseía (ni posee) mecanismos efectivos de control, de tal suerte que las entidades territoriales administraban según su criterio sin que mediara para ello las instrucciones del MEN, presentándose una grave disimilitud en calidad y extensión del aparato educativo según la fortaleza o debilidad económica de la región.

A medida que las regiones fueron experimentando una creciente desproporción entre sus limitados recursos y la creciente demanda por educación primaria, y a medida que el desorden departamental se fue acrecentando la nación se vio forzada a intervenir, entonces dispuso mediante la ley 111/60 que la nación asumiera la totalidad del costo de la educación primaria en un plazo de cuatro años. Tal "nacionalización" en lugar de solucionar la crisis administrativa la profundizó, pues la ley permitía a las Asambleas departamentales crear plazas, que una vez provistas por el gobernador la nación quedaba en la obligación de pagarlas en virtud de la ley mencionada, situación que según el decir de esa época llevó a un exagerado nombramiento de maestros. El gobierno nacional para solucionar el error, cometió otro de igual o mayor magnitud y fue expedir un decreto reglamentario por el cual se limitó el compromiso de la nación en pesos al costo de la nómina de comienzos de 1960.

En la reforma constitucional desaparece el mandato y obligación específica de los departamentos de administrar y reglamentar la educación primaria costeados con sus fondos y en su lugar estableció una obligación genérica: "La reglamentación de servicios que a juicio del gobierno y según la ley corresponda a las entidades seccionales" creándose así, un vacío y una indefinición que a la fecha no ha sido resuelta con claridad, pues no se sabe a quien le corresponde en propiedad prestar este servicio.

La mala administración de la educación departamental y la lucha beligerante del magisterio obligaron al gobierno a dictar el Decreto 3157 de 1968 por el cual se crearon los Fondos Educativos Regional FER, organismos creados a través de contratos entre nación y departamento cuyo objetivo inicial fue el "Atender el sostenimiento y expansión de los servicios educativos en los planteles de educación elemental, media e intermedia".

Con la expedición de la ley 43/75, mal llamada de nacionalización, el caos administrativo se profundizó pues tanto la nación como los departamentos manejan la educación, pero ninguno quiere asumir de manera integral la responsabilidad de la misma; mientras el gobernador nombra, traslada, destituye, suspende es decir, tiene las funciones de entidad nominadora, la nación aporta los dineros para pagos de salarios, pero ninguno quiere responder por la totalidad de las prestaciones sociales del magisterio como tampoco por la inversión en educación.

La ley 43 permite que los departamentos nombren educadores a cargo del presupuesto de la entidad territorial o de los municipios, de otra parte los vicariatos también lo pueden hacer, situación que ha traído consigo la existencia de varias clases de educadores como son nacionales, nacionalizados, departamentalizados, departamentales, municipales, vicariales interinos y privados.

Además de la dualidad de funciones entre FER y Secretaría de Educación, existen otros organismos que manejan parte de la educación y ayudan a organizar el caos, los CASD, CEP, ICETEX, ICCE, ICFES, COLCIENCIAS, COLCULTURA, COLDEPORTES, como se puede observar, muchos son los organismos que dirigen la educación pero ninguno quiere comprometerse de manera integral a responder financiera y administrativamente de la misma.

En la comisión aparecieron discrepancias frente al problema de la administración de la educación: hay quienes plantean respaldo a la propuesta de nacionalización formulada por FECODE, consistente en que la nación asuma la dirección general, el financiamiento y fomenta la educación pública, la dirección a nivel seccional será desconcentrada en cada sección territorial por una entidad única adscrita o dependiente del Ministerio de Educación.

De otra parte hay quienes proponen la centralización financiera y la descentralización administrativa preservando la independencia orgánica de los FER y las juntas seccionales de escalafón. Igualmente plantea esta propuesta que dentro del esquema de descentrali-

zación administrativa no cabe la idea del Fondo único de prestaciones sociales del magisterio.

Proyecto de departamentalización de la educación

Por unanimidad se rechazó el proyecto de departamentalización que adelanta el gobierno a través del Ministerio de Educación, por considerar que las entidades territoriales y municipios no están en la capacidad financiera para responder por la educación si se tiene en cuenta que los departamentos y municipios históricamente han demostrado su incapacidad en el manejo de la misma, además con el transcurso de los años se viene dando una centralización de recursos mediante la nacionalización del impuesto de aduana, centralización del impuesto a las ventas, centralización del recaudo tributario en general, según la Contraloría General, la nación pasó de recaudar el 45% de los ingresos totales del sector público en 1930 al 90% en 1979.

Con la departamentalización se terminaría de entregar el manejo de la educación al gamonalismo y clientelismo, pues es bien sabido que los políticos de turno de los partidos tradicionales miran la educación como un fortín electoral y no como un factor de desarrollo político, social, económico y cultural.

De otro lado, el gobierno a través del proyecto busca desvertebrar la unidad del magisterio en torno a FECODE regionalizando los conflictos.

Se aclara que el concepto de nacionalización hasta el momento manejado, hace referencia a la estatización de la educación pública, pues la verdadera nacionalización propuesta por FECODE es la de acabar con la Educación Privada y que el Estado sea responsable de todo el sector educativo, consigna esta de carácter estratégico que se debe articular a los cambios estructurales que necesita el país.

Además de las ponencias que versaron sobre la administración y financiación de la educación pública se presentaron otras que trataron sobre problemas específicos de la educación.

Sobre el Concordato: es necesario la declaratoria de extinción del concordato que vence el próximo 5 de julio de 1986, toda vez que según éste, la educación fue entregada al cuidado de la iglesia, lo mismo que el pénsun académico y el manejo de los sectores rurales es decir quedó establecida una jurisdicción del Vaticano en Colombia. Levantar la bandera contra el concordato no es ateísmo ni anticlericalismo, es una necesidad de pluralismo educativo y de independencia

del Estado para reglamentar la educación, además la religión debe ser una cuestión de conciencia y no de forzosa imposición.

Sobre los colegios cooperativos: La creación de cooperativas educativas es una política impulsada por el Ministerio de Educación como una forma de autofinanciación de la educación por las comunidades. La educación dada por estas instituciones es de mala calidad en razón a la crisis financiera que éstas instituciones ofrecen. Se debe exigir la nacionalización de los 239 colegios cooperativos.

Los supervisores asociados en USDE presentaron ponencia sobre como se puede organizar una Secretaría de Educación en la cual hacen énfasis en que para mejorar la calidad de la educación se debe tener una buena administración y darle mayor relieve e importancia a la supervisión.

Relator de la comisión:
Senén Niño Avendaño ■

Las alternativas de solución al problema educativo

Luis Carlos Avellaneda T.*

Hasta el momento de realizarse este Foro existen tres proyectos o alternativas para solucionar el tremendo caos que actualmente se vive en la Educación en Colombia. Dichos proyectos son:

1. El Proyecto inicial enarbolado como bandera por la FECODE y cuya exposición se halla en el periódico "EDUCADOR COLOMBIANO", publicada por Fecode, en septiembre de 1983.
2. El Proyecto acordado conjuntamente entre FECODE y el Gobierno Nacional y cuyo texto definitivo se estableció sobre modificaciones que se le

* El presente artículo forma parte del documento "LA CRISIS ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA DE LA EDUCACION PUBLICA E HIPOTESIS DE SOLUCION", presentado por los abogados laboristas Luis Carlos Avellaneda T., Franklin Hugo Gutiérrez Orozco, Manuel Medina Pareja y Luis Armando Blanco. Los interesados en el documento completo pueden solicitarlo al A.A. 40745 de Bogotá.

hicieron al que originalmente había presentado el Gobierno a consideración del Congreso, texto definitivo que seguiremos denominando "Proyecto 38", con la salvedad de que su texto es resultado de la negociación entre FECODE y el Gobierno y el cual fue archivado por no haber sido aprobado en la plenaria.

3. Tercer proyecto, contenido en la propuesta de la actual Ministra de Educación Nacional cuyo esbozo se halla en el documento publicado por el MEN en agosto del presente año bajo el nombre de "BASES GENERALES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL SERVICIO COLOMBIANO DE EDUCACION".

El Proyecto de Fecode:

La propuesta de Nacionalización de Fecode, contempla la asunción por parte del Gobierno Central de todos los aspectos que tengan que ver con la educación en el país, es decir, el aspecto financiero, el aspecto administrativo, el diseño de la política educativa, su ejecución y supervisión etc. Para solucionar el aspecto económico, y de paso el déficit creciente en el sector educativo, se propone como solución el aumento del Situado Fiscal; el aumento de la participación del impuesto a las ventas destinado a educación y una sobretasa al impuesto de renta de capital.

En cuanto al aspecto administrativo, conlleva la propuesta de creación del Sistema Nacional de Educación y la creación de Sistemas Seccionales de Educación en las Entidades Territoriales, los cuales se encargarían del manejo de la educación en las Seccionales. En ambos casos, Nacional y Seccional, existirían sendas Juntas que se encargarían de diseñar, la Nacional, y de ejecutar, la Seccional, la política educativa oficial.

Si bien las reivindicaciones económicas y los propósitos de buscar soluciones a la crisis financiera y administrativa que animan este proyecto, son plausibles, su contexto por la vía de intentar una solución al problema económico conduce a la alternativa de una excesiva centralización y en última instancia a identificar "nacionalización" con centralización financiera y administrativa.

Que el proyecto de FECODE conduce a la centralización se aprecia claramente cuando se lee: "...La educación oficial será un servicio público cuya administración, sostenimiento y financiación corresponden a la Nación...".

Tal vez, la consideración de fondo que presiona a la Federación a optar por esta opción es la supuesta "fortaleza" de la Nación frente a la "debilidad" de las entidades territoriales, pero todo ello es relativo ya que la Nación misma enfrenta una crisis fiscal de gravísimas proporciones; la debilidad de los territorios es producto de la concentración del desarrollo y de la inequitativa distribución de los ingresos y de la renta; la centralización financiera y descentralización administrativa no necesariamente son elementos excluyentes.

El Proyecto de Ley Número 038:

El texto definitivo de este proyecto fue el resultado de un consenso entre el Gobierno y FECODE, proyecto que en definitiva fue archivado por el congreso. Analizando dicho texto encontramos que es excesivamente centralista, toda vez que deja en manos del Ministerio la formulación de la política educativa y coloca a las entidades seccionales en el plan de simples ejecutores de la misma. Esta crítica, que en un comienzo fue indicada por Fecode, inexplicablemente se dejó de lado, no obstante que el texto final es más centralista que el texto planteado inicialmente por el Gobierno al Congreso. Por otra parte, el proyecto no contempla una solución ni siquiera parcial al problema del financiamiento educativo y a la solución del déficit del sector.

Tal pareciera que la simple centralización administrativa es aceptada como la solución al caos educativo y que con ella encontraría su solución.

El proyecto definitivo mantuvo lo relacionado con la autofinanciación de la educación en su aspecto infraestructural, la cual ya figuraba en el proyecto inicial. Establecía la creación del Sistema Nacional de Educación bajo unos parámetros semejantes a los del Sistema Seccional de Salud, el cual dicho sea de paso no ha mostrado sus bondades y que por el contrario parece indicar que sólo ha contribuido a agravar la situación de la salud en el país.

En general, el proyecto mantuvo las mismas orientaciones que tenían al momento de su formulación y lo único que hizo fue aceptar la idea de que las funciones administrativas de la educación quedaran en manos del Ejecutivo Central.

No dijo nada sobre el aspecto financiero, sobre el aspecto organizativo, ni sobre otros aspectos, contentándose con dejar todo lo relativo a ellos en manos del Ejecutivo que recibiría facultades extraordinarias para legislar sobre estos vitales y decisivos aspectos.

El Proyecto del Ministerio de Educación — 1984:

Este proyecto está contenido, esquemáticamente, en el documento de fecha agosto de 1984, publicado por el MEN.

Sus principios rectores se pueden resumir así:

- a) Devolver la competencia burocrático-administrativa a los departamentos y demás entidades territoriales.
- b) Devolver la responsabilidad financiera a las entidades territoriales, manteniendo la congelación de las transferencias hacia los entes territoriales, así como hacer que del Presupuesto Nacional sólo se siga destinando para educación lo que actualmente se aporta para gastos de funcionamiento; y
- c) Dar un mayor impulso a la autofinanciación de la educación.

En el fondo la propuesta ministerial se orienta hacia la búsqueda de "solucionar" la crisis fiscal que afronta el Gobierno Nacional, pero la vía que escoge es profundamente regresiva, ya que sienta las bases para que se incube una crisis fiscal y social de mayores perspectivas.

De acuerdo con lo visto anteriormente, la financiación del déficit departamental ha estado a cargo de la Nación en un 90%, lo cual significa que la mayoría de las regiones están esencialmente quebradas. Si, además de lo anterior, se observa el porcentaje en que se incrementaron los gastos anuales de educación (tasa promedio anual del 7.5%) y se contraponen con el aporte de la Nación (2%), se tiene que la educación en esta propuesta se ve abocada a una crisis de mayor envergadura que la actual.

Hipótesis de Solución

Una salida a la actual situación de la educación pasa por una verdadera nacionalización, entendida como la responsabilidad del Estado en la prestación de este servicio, incluyendo obviamente la desprivatización del aparato escolar; por una Reforma profunda en la estructura política, administrativa y fiscal del país y por un replanteamiento de fondo en la relación entre el aparato educativo y la sociedad. No obstante este planteamiento de fondo, la actual crisis requiere avanzar en un proceso de reformas que permitan aliviar los problemas más urgentes del aparato educativo y en este sentido la presente ponencia sugiere para la discusión unas hipótesis de solución en la esfera económica y administrativa.

La Federación Colombiana de Educadores ha propuesto lo que denominan "Nacionalización total de la Educación", entendiendo por ella la responsabilidad de la "Nación" de asumir el total de los gastos del sector público educativo y acompaña esta propuesta de una alternativa en el terreno financiero que dice: "para atender los gastos que demanda el financiamiento de los servicios seccionales de educación, el Situado Fiscal se aumentará hasta el 25% del total de los ingresos ordinarios de la Nación, se aumentará la participación de la educación en el impuesto a las ventas al 25% del total de los ingresos por este concepto y se creará una sobretasa al impuesto renta de capital".

De acuerdo con la propuesta de la FECODE y según los cálculos elaborados a partir de las estadísticas oficiales, tenemos los siguientes resultados:

El Situado Fiscal destinado a la educación era para 1983, \$ 29.654 millones, la elevación que propone el gremio educador de subir del 15% al 25% significa un aumento en \$ 19.769 millones que arrojaría para el año siguiente la suma de \$ 49.423 millones a precios constantes de 1983. Esta suma no alcanzaría para cubrir el déficit acumulado que se presume en 52.000 millones y tampoco para cubrir la deuda de corto plazo que se establece en \$ 25.000 millones (Datos tomados de la FECODE). Se necesitaría para solucionar el sólo problema de las prestaciones 3 años y con el supuesto de que el nivel de gasto se mantiene constante y el aumento en el situado se destina exclusivamente para funcionamiento.

En realidad la propuesta de la Federación presenta una serie de inconvenientes que es necesario corregir para que pueda ser funcional.

1. El aumento de "facto" en 10 puntos, hasta el tope máximo que prevé la Ley es difícilmente negociable en virtud de la crisis fiscal y de la legislación vigente. En cuanto a la crisis fiscal, pues ella dispone que solamente se puede hacer incrementos del 2% siempre y cuando se aumenten los ingresos corrientes en un 15%, lo que implica plantear una reforma a la Ley 46 de 1971 en este aspecto.
2. Si para dicha elevación no se tienen en cuenta, como parece ser en la fórmula de FECODE, los ingresos tributarios, el aumento se tendría que hacer a costa de otros sectores, es decir mediante una redistribución interna del presupuesto, operación difícilmente manejable.
3. Uno de los aspectos, que se desprende del estudio financiero desarrollado, es la declinación fuerte

que han experimentado los "Gastos de Inversión". Amarrar el incremento en el Situado Fiscal sólo "para atender los gastos de funcionamiento" como propone FECODE es injusto e inequitativo.

En cuanto a la propuesta de aumentar hasta el 25% la participación de la educación en el total del impuesto a las ventas, se hace imprescindible una reforma a la cesión del impuesto que se transfiere que es del 30% para 1979. Según el compendio de estadísticas de la misión Bird - Wiesner los recaudos de imponentas ascendieron a la cifra de \$ 24.898 millones, de estos se cedieron \$ 7.469, de los cuales el Ministerio de Educación recibió \$ 2.070 millones. De acuerdo con estos datos la participación del sector educativo respecto a la cesión de impuestos es del orden del 28% y respecto al impuesto total del 9%. Aumentar al 25% dicha participación significarían \$ 6.224 millones a precios constantes de 1979, lo que representaría de no modificarse el 30% (Incluso dicha modificación debe realizarse teniendo en cuenta la actual estructura de gastos de la Nación y los sectores que se beneficien de imponentas) que ordena la Ley, el 85% del total de la cesión, en detrimento de los otros sectores que reciben dineros por este concepto, que son los Departamentos y Municipios para los que resulta injusto quitarles dicha cesión.

Frente a esta situación y en la consideración de que la variable económica más importante para manejar la situación financiera educativa, es el "Situado Fiscal", se propone para el estudio la siguiente hipótesis de trabajo.

1. Aumentar gradualmente el "Situado Fiscal" para la educación y la salud, conservando las actuales proporciones hasta el tope máximo del 25% en un plazo de tres años y mediante una progresión del 2% para 1985, 3% para 1986 y 5% para 1987.

De acuerdo con dicha alternativa y trabajando con datos de 1983, (a precios constantes de ese año ante la no existencia de información al respecto para 1984) tenemos los siguientes resultados:

SITUADO FISCAL

Año	Destinado a la Educación (millones)	Incremento %	Millones \$
1983	29.654		
1984	33.607	2%	3.953
1985	39.537	3%	5.930
1986	49.421	5%	9.884
1987	49.421	(25%)	19.769
1988	49.421	(25%)	19.769

En este cálculo se puede apreciar como hasta el año de 1988 se podría solucionar completamente el déficit actual, en el supuesto de que se destinara todo el incremento a gastos de funcionamiento, pero es preferible no amarrar dicha destinación sólo a este rubro, si no más bien completar la propuesta en forma tal que durante los primeros años (1984-1988) se destine un porcentaje a gastos de funcionamiento y otro porcentaje a gastos de inversión que podría ser 60% y 40% respectivamente y posteriormente (debido a la disminución de la deuda por prestaciones) invertir la proporción 40% y 60%, estas cifras son tentativas, pero tienen como justificación que el promedio de incremento de los gastos de funcionamiento es del orden del 30 al 35%, y la necesidad de elevar la calidad de la enseñanza y las condiciones materiales del aspecto escolar. En este caso tendríamos los siguientes resultados.

Año	Millones	60%	40%
1984	3.953	2.371.8	1.581.2
1985	9.884	5.930.4	3.953.6
1986	9.884	5.930.4	3.953.6
1987	19.769	11.861.4	7.907.6
1988	19.769	11.861.4	7.907.6

Finalmente y de acuerdo con el expuesto en el capítulo del Situado Fiscal es necesario, para que las transferencias por concepto de Situado Fiscal adquieran un carácter equitativo, pensar en la modificación de los actuales criterios de distribución (70% según población y del 30% en partes iguales entre las Entidades Territoriales).

Al no existir en el país datos confiables sobre población, podría ser la tasa de escolaridad una salida al respecto, sin embargo, esto es sólo una sugerencia.

Es necesario que el Congreso de la República disponga que el presupuesto para la Educación Pública se destine total y exclusivamente a este sector, prohibiéndose los auxilios al sector privado y elevándose a la categoría de delito cualquier violación de la materia.

Para contribuir al financiamiento de la educación se debe exigir el cumplimiento por parte de los Gobiernos Seccionales de lo dispuesto en el Art. 6o. de la Ley 46 de 1971, que imponen unas transferencias de los departamentos al sector educativo con base en los aportes realizados en 1972 y que es conveniente además actualizar con un porcentaje que elimine la distorsión monetaria y los ajuste a la realidad actual de su balance de ingresos y gastos.

Hipótesis de Solución en el Campo Administrativo

Del análisis sistemático de esta ponencia, se puede concluir que apoyar un proyecto de descentralización administrativa es una necesidad política del momento, en la mira que esa descentralización, en principio de tipo burocrático, se convierta en una posibilidad para ir ganando terreno en el campo de la democracia política, entendida ésta como la necesidad de que a nivel local los sectores populares, sindicales, gremiales y políticos pueden incidir en el desarrollo y puesto en marcha de las reivindicaciones más sentidas de la población. Por ello no se puede estar de acuerdo con la propuesta de la Ministra de Educación, en tanto que plantea simple y llanamente una descentralización de tipo burocrático, que sólo implica del cambio de un gamonal por otro. La propuesta de descentralización burocrática debe estar acompañada de una descentralización fiscal, de una redistribución del ingreso y del diseño de unos mecanismos que a nivel local permitan dentro de la estrategia de apertura democrática la participación de la comunidad, en aras de potenciar la lucha por la democracia política. De ahí, también, que no se pueda estar de acuerdo con la propuesta de la FECODE, porque aunque su intención es buena en relación con el gremio magisterial desde una perspectiva salarial y prestacional, ella no se compadece con la necesidad del momento de ampliar el espacio político para avanzar en el campo de las luchas políticas y sociales. Por ello creemos que la disyuntiva no se puede plantear entre centralización total, o descentralización absoluta; la hipótesis central de este trabajo se estructura en la necesidad de luchar por una centralización financiera y una descentralización administrativa en los términos expuestos anteriormente.

Esta hipótesis no puede conllevar a entenderla como una negación a una verdadera Nacionalización, ubicada en términos políticos, que como ya se dijo debe asimilarse como la asunción por parte del Estado de todo el aparato escolar, incluido el del Sector Privado, porque esta consigna concebida a más largo plazo es in cuestionable, aunque para lograrlo, dicho sea de paso, sea necesaria una reforma constitucional en cuanto ella garantiza la prestación del servicio de educación por parte de los particulares.

Dentro de los mecanismos que se lleguen a diseñar a nivel regional, es menester preservar la independencia orgánica de los Fondos Educativos Regionales y de las Juntas Seccionales de Escalafón. No podría aceptarse bajo ningún aspecto la integración de los antedichos organismos a los organismos que manejan la Administración de la educación, pues se quebraría el principio de unidad funcional, necesarísimo para eliminar el caos administrativo actual. Estos organismos (el FER

concebido únicamente como fondo pagador y las Juntas Seccionales de Escalafón con las funciones que actualmente tienen —inscripción, ascenso, suspensión o exclusión del escalafón), tienen funciones marcadamente diferentes a las administrativas y de ahí la necesidad de preservar su actual relativa independencia, para que sean garante de la destinación específica del presupuesto educativo, el uno, y el otro, garante del régimen de carrera docente.

Dentro del esquema de descentralización administrativa sería posible una unificación de un régimen salarial mínimo, bajo, por ejemplo, la fórmula de que el legislador establezca que los salarios de los educadores, aumentarán como mínimo cada año según el porcentaje de inflación, pudiendo llegar a conquistas mayores a nivel regional, de acuerdo con las posibilidades presupuestales del orden departamental, en relación estrecha y prioritaria con la lucha magisterial.

En cuanto al régimen prestacional y por efecto de que dentro del actual marco constitucional el régimen prestacional, para todos los ordenes —Nacional, Departamental, Intendencial y Municipal—, incluido el sector central y descentralizado de los mismos ordenes, es de competencia del legislador, es decir, del congreso, (Art. 76 Numeral 10), la idea de una descentralización administrativa, no se opone al objetivo de los educadores colombianos de tener un régimen prestacional unificado.

Dentro del esquema de una administración descentralizada del servicio educativo no cabe la idea de un Fondo Unico Prestacional para el Magisterio y coherentemente con la propuesta de descentralización administrativa hay que oponer al Fondo Unico organismos prestacionales, también descentralizados. Bien es cierto, que estos organismos atraviesan actualmente por una crisis fiscal, como todos los organismos del sector estatal, pero la refinanciación de las Cajas Departamentales o Fondos Especializados para Educación quedarían al cubierto con la refinanciación de las prestaciones sociales, según se vio ya en el acápite anterior. Se puede agregar a esta idea central mecanismos que preserven la destinación específica de la refinanciación de las prestaciones para los educadores. La idea del Fondo Unico Prestacional además de estar preñada del criterio centralista no está unida a un estudio actuarial que permita demostrar que es una idea realizable, como que en el fondo además de necesitar un andamiaje estructural y burocrático, va a tener a su cargo la prestación de servicios médico-asistenciales y el pago de las prestaciones sociales. Por lo demás, dentro de la formulación de la propuesta del Fondo Unico nada se dice sobre la suerte de los activos sociales que tienen los educadores en las Cajas Departamen-

tales o Fondos Especiales del Magisterio, en los cuales los educadores son socios, por virtud de sus aportes mensuales del salario.

En la sociedad capitalista contemporánea la crisis y la presión revolucionaria del movimiento de masas, han generado la necesidad creciente de la intervención del Estado y la Nacionalización de ciertas ramas de la producción, de los recursos naturales y de los servicios públicos. La burguesía entiende que esta posibilidad le brinda mejores condiciones para enfrentar la crisis, sin descuidar que este proceso no asuma una dinámica anti-empresarial, sino más bien como garantía de bases más sólidas a la valorización del capital. Esta concepción conduce la política económica en determinados períodos a una ofensiva de desnacionalización y de autofinanciamiento, como ha sido el caso de los servicios públicos en el país. La lucha por una verdadera nacionalización de la educación, entendida como la estatización de todo el aparato educativo, tanto público como privado, sigue siendo una alternativa a la cual no se puede renunciar y que constituye objetivo de la lucha en el inmediato futuro.

En resumen:

1. La diferencia con la propuesta de la FECODE es esta precisamente en esta consideración de fondo ya que lo que se ha bautizado con el nombre de "Nacionalización" no es más que una Centralización total del Sector Público Educativo.
2. Sin abandonar la lucha por una verdadera nacionalización, en las actuales circunstancias, para enfrentar la crisis del sector educativo se impone una salida que combine la Centralización Financiera con la Descentralización Administrativa.

Fraternalmente,

LUIS CARLOS AVELLANEDA TARAZONA

FRANKLIN HUGO GUTIERREZ OROZCO

MANUEL MEDINA PAREJA

LUIS ARMANDO BLANCO ■

La crisis de la educación pública

Partido Comunista Colombiano

Introducción

La educación, uno de los derechos consignados en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, en la Declaración de los Derechos del Niño, y en la Declaración de los Derechos de los Pueblos; es decir un derecho reconocido universalmente, es negado para una gran parte de la población del mundo. Y es precisamente en los países capitalistas o dependientes, donde la negación de ese derecho se ha hecho parte consustancial del modo económico y social.

Colombia, país que hace parte del grupo de países dependientes del Imperialismo, ocupa en América Latina uno de los últimos lugares en inversión para educación e investigación científica. Su clase dominante campea sobre la ignorancia y el atraso cultural del pueblo.

Pero las clases trabajadoras y demás sectores populares no están dispuestos a ser excluidos del acceso a la educación y la cultura. La historia de Colombia está llena de episodios protagonizados por el pueblo por el derecho a la educación, enfrentando regímenes despóticos y sanguinarios que han convertido en enemigos a los luchadores por los derechos democráticos. Por ello se preparan a derrotarlos, introduciendo formas de gobierno como la llamada Democracia Restringida.

Frente a esa modalidad de "democracia", la clase obrera, el movimiento campesino y popular, han visto la necesidad de trazar como táctica para la presente etapa: la lucha por "LA APERTURA DEMOCRÁTICA", con la que se pretende aglutinar a los sectores revolucionarios, democráticos y progresistas para impedir el desarrollo del fascismo en Colombia y luchar por reformas en el aspecto político, económico y social para el beneficio de la mayoría de la población, que permita una seria acumulación de fuerzas en la perspectiva de la construcción de una sociedad sin explotados ni explotadores.

El papel del sector educativo y del maestro no está aislado del desarrollo social y de la política sino

que, por el contrario, forma parte esencial de ellos; por tal razón el movimiento por LA DEFENSA DE LA EDUCACION PUBLICA y el MOVIMIENTO PEDAGOGICO no pueden ser simplemente movimientos en sí, ruedas sueltas, sino que tienen que cumplir una función específica al servicio de la clase obrera y los demás trabajadores.

EL FORO NACIONAL EN DEFENSA DE LA EDUCACION PUBLICA Y LA CULTURA debe plantearse un proyecto educativo en esa perspectiva.

1. La Crisis de la Educación Pública

La crisis de la educación pública se ha convertido en tema de actualidad y es caracterizada por los funcionarios de la educación y otras entidades del gobierno, fundamentalmente como una crisis financiera. Señalan en todos los tonos que no hay plata para cumplir los compromisos con la educación. Y argumentan que el gasto público en este sector ha crecido exageradamente, que los altos costos educativos son la causa del déficit presupuestal del Estado, que ha habido manejo irracional de los recursos, que se han otorgado beneficios económicos al magisterio sin contar con la capacidad financiera del Estado.

Con base en ello el gobierno, a través de su Ministra, propone como salida "controlar el crecimiento del sector" con medidas como: recorte de los derechos adquiridos por los trabajadores del sector privado, reducción de la planta de personal, recorte de los servicios de bienestar estudiantil, reducción de la carga académica, redistribución de los recursos y autofinanciación de la educación a través del aumento de matrículas y pensiones. Obsérvese que el Estado mira la educación como una inversión, y por tanto deja de lado, como centro del análisis, el hecho constitucional de ser la educación un derecho democrático del pueblo, negando con ello su función social.

Los mismos funcionarios justifican sus propósitos con indicadores de baja calidad de la educación pública, basados en los bajos puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas del ICFES en contraste con los altos resultados en tales pruebas de los egresados de algunos colegios privados (colegios privados de élite). Esto los lleva, a su vez, a señalar la poca efectividad del sector, medida por curvas estadísticas que tienden a definir el llamado rendimiento académico (relación de alumnos aprobados sobre el total de matriculados). Resultado de ello es la tendencia educativa de preparar a los alumnos para unas pruebas que dan puntajes individuales y colectivos, variable fundamental para clasificar los colegios en las ya institui-

das categorías A, B o C. Esta clasificación permite de otro lado evaluar al maestro. Entre más alumnos aprobados es bueno o malo el docente. Así termina el alumno acumulando en su cerebro una cantidad de información, aislado de su propia realidad y sin ningún valor conceptual y científico, que se pone en funcionamiento al ser accionado el código de respuesta que aparece en el formulario de examen. Se abole, de esta forma, de la enseñanza el proceso lógico del aprendizaje para darle cabida al modelo computador que acaba con la creatividad, la autonomía y la crítica del estudiante.

Por tanto, siendo la educación pública costosa para el Estado y de inferior calidad respecto a la privada, fácilmente puede inferirse que la educación privada debe apoyarse, impulsarse y extenderse, cosa que en efecto, ha sucedido en los gobiernos del Frente Nacional.

Tomando en consideración ese orden de ideas se puede entender cómo la educación ha devenido en un proceso de elitización manifiesto en fortalecimiento del sector privado, fundamentalmente en el nivel superior y en el accentuamiento de la estratificación social de los estudiantes a medida que se asciende en el grupo y nivel académico.

El censo educativo de 1981 en Bogotá muestra la ventaja de la matrícula en el sector privado sobre el oficial, correspondiendo a ese sector el 82.5% de la matrícula preescolar y el 65.8% de la secundaria. Sólo en la primaria es mayor la matrícula oficial.

En el nivel superior en 1978 el sector privado tenía el 52% de la matrícula, en 1983 pasó al 61%.

En relación con el aspecto mencionado de la estratificación, el estudio realizado por profesores de catequesis del INEM "SANTIAGO PEREZ" sobre ingresos de los padres y grado de los estudiantes concluyó:

GRADO	% de familias con ingreso inferior al salario mínimo
VI	24%
VII	22%
VIII	15%
IV	12%
V	13%
XI	6%

Es decir a medida que se avanza en grado académico el nivel económico de los estudiantes sube, con

lo cual se corrobora que los de menos ingresos no pueden llegar fácilmente a los grados superiores. Ya en 1961 Gonzalo Cataño, en su estudio sobre escolaridad y movilidad social, señalaba que la composición social de los bachilleres del Distrito en ese año era: clase baja 8%, clase media 80% y clase alta 12%. Significa ello, entonces, que el aparato educativo cumple una tarea ideológica cual es la de asignarle a cada clase social su aparato educativo para reproducir sus cuadros. Desde luego que este hecho se da enmascarado en el llamado sistema educativo. Pero veamos algunos ejemplos. SENA, ITAS, INEM, INSTITUTOS TECNICOS que básicamente son oficiales y que su composición de clases son pequeña burguesía e hijos de obreros y campesinos, ¿por qué? Porque prácticamente se conciben como punto terminal en razón a que adiestran para un oficio; en términos económicos son una puerta de salida al mercado de trabajo. De otro lado veamos los colegios de clase y las universidades clase A. Son por un lado privados y en segundo lugar por su alto costo son alcanzables por la burguesía. Obsérvese que en ellos la meta, el objetivo terminal, no es a nivel de adiestramiento tecnológico intermedio, es la educación profesional donde se hacen los administradores de empresas, economistas, médicos, abogados, etc., que van a tomar las riendas del país. El valor real que adquiere un profesional de Los Andes o Javeriana no es el mismo que el asignado a un profesional de la universidad oficial.

De otro lado, las organizaciones de profesores y estudiantes han venido denunciando la crisis presupuestal en la educación pública y la incidencia que ha tenido en ella la mala administración.

Consideramos que su causa no es el excesivo costo de la educación sino el recorte presupuestal sistemático a que ha estado sometida la educación mientras crece el presupuesto de los aparatos represivos del Estado, que junto al pago del servicio de la creciente deuda pública son los verdaderos consumidores del presupuesto nacional. Los informes financieros de la Contraloría General de la República son indicativos de ello:

**CONSOLIDACION DE GASTOS Y RESERVAS
DE FUNCIONAMIENTO E INVERSION
1977 - 1981 (Millones de Pesos)**

Año	Total	Educación Nacional	Defensa y Policía Nacional
1977	72.784,1	14.524,0	10.306,0
1978	101.143,1	20.326,5	14.114,5
1979	149.511,1	28.561,9	19.886,3
1980	195.116,9	37.923,5	28.215,3
1981	136.861,9	52.557,3	49.790,1

**DISTRIBUCION PORCENTUAL DEL GASTO
SOBRE EL TOTAL DEL ESTADO**

Año	Educación Nacional	Defensa y Policía Na.
1977	19.9	14.1
1978	20.0	13.9
1979	19.1	13.3
1980	19.4	14.4
1981	19.9	18.8

Aunque el gasto en educación por parte del Estado aparece en el cuadro con un porcentaje constante sobre el gasto total de la Nación, debemos anotar que a partir de 1976 el gobierno central debió asumir cada año el 20% del gasto de funcionamiento educativo que correspondía a las regiones (calculado conforme a los presupuestos respectivos de 1975) y en 1981 asumir la totalidad de ese gasto. (Ellos están incluidos en los datos arriba mencionados).

Es decir, se agregan obligaciones al Estado pero no se aumentan los recursos presupuestales, produciendo de hecho un recorte que impide al gobierno atender compromisos ya adquiridos. Por su parte, el Ministerio de Defensa maneja recursos por fuera del presupuesto Nacional (dineros que provienen de préstamos extranjeros para dotación) lo cual significa que el contraste del gasto educativo frente al gasto militar va más allá de lo consignado por la Contraloría.

Pero el gobierno antes de plantear una política de refinanciación del sector oficial de la educación que pase por la reducción del apoyo al militarismo, proyecta volver a los departamentos y municipios la obligación de costear y administrar la educación. La base teórica de semejante proyecto se halla planteada en los Planes de Desarrollo de los dos últimos gobiernos. Dice al respecto el Plan de Integración Nacional de Turbay:

“El alcanzar el objetivo de la descentralización y la autonomía regional también completará otro propósito, este ya de carácter nacional, cual es el redistribuir a nivel territorial los costos y los beneficios del desarrollo. Todo parece indicar que la actual capacidad que tiene el país para lograr mayor desarrollo, como resultado de la acción exclusiva de la Nación, se está agotando rápidamente. En adelante será necesaria una acción conjunta de las regalías y de la Nación para compartir los costos y los dividendos del desarrollo”. Y más adelante concluye diciendo: “Lo que se quiere en síntesis es que las regiones sean cada vez más protagonistas de su propio desarrollo y puedan dejar de ser espectadores pasivos o apenas críticos de su evolución económica y social”.

Ahora, el plan "Cambio con equidad" es menos directo en el planteamiento descentralista pero lo matiza con lo que denomina "la participación comunitaria" en los siguientes términos:

"Elemento concomitante de una creciente participación comunitaria es la búsqueda de una mayor equidad en la distribución de los medios y de los beneficios del desarrollo. No se trata de promover la visión paternalista de un Estado que reparte los frutos del progreso con criterios puramente políticos o de beneficencia".

Partiendo de los anteriores enunciados y a propósito de la crisis fiscal del Estado el gobierno ha encontrado el momento propicio para adelantar las reformas administrativas adecuadas al traspaso de las responsabilidades económicas en materia social a las regiones o comunidades.

Concomitante con ello en la actualidad se plantea la reforma al sistema educativo, desmontando la llamada "nacionalización", política fallida de los gobiernos liberales, para departamentalizar la educación, regresando a épocas superadas y por tanto devolviendo con todo su vigor el manejo de la educación al clientelismo y gamonalismo bipartidista. Por tanto la llamada "distribución de los medios y beneficios del desarrollo" se debe entender no literalmente sino en su contenido. El desarrollo del capitalismo se da en forma contradictoria y desigual, conllevando la miseria, el hambre y la desocupación. Los grandes centros ven aparecer los extensos cordones de miseria, caracterizados por la sociología burguesa como barrios subnormales. Pero a pesar de ello producen el mayor porcentaje del PIB. A su vez, en esas zonas de más bajo nivel de desarrollo económico su participación en PIB es menor por lo tanto su nivel de vida se hace muy inferior al antes señalado. Pudiera decirse, en una visión macrosocial, es el cordón de miseria del país. Esta es la distribución del beneficio de que nos habla el plan de desarrollo "Cambio con Equidad". De esta forma manejada, la educación es acabada. Es profundizar su estratificación y dependencia, es poner a hablar al país de calidad de la miseria educativa.

En este sentido el problema de la mala administración de la educación no radica sólo en el excesivo trámite burocrático que tienen que sufrir las más elementales soluciones a los problemas de la educación, sino fundamentalmente, en la obsoleta y anticientífica administración del Estado enraizada en el poder bipartidista. Se ha consolidado una enrevesada red de organismos administrativos de acuerdo a los intereses partidistas de los gobernantes de turno tanto a nivel nacional como regional.

La solución planteada por FEFCODE de crear el sistema nacional la educación con una sola entidad directriz en lo político y administrativo, es la única posibilidad de racionalizar el manejo del sistema educativo.

Podría decirse entonces que la crisis educativa tiene como referente común el presupuesto. Pero esto es cierto sólo parcialmente. La crisis educativa es mucho más profunda y sus causas se encuentran en la esencia del sistema económico social de país.

Tal como se ha caracterizado la crisis en la educación es válido hacer una reflexión política final sobre este punto. Cuando hay crisis la perspectiva política revolucionaria se hace más clara. Esto en razón a que las propuestas de reforma se muestran más evidentes y propias en el seno de las masas, convirtiéndose en impulsadora de la lucha por el cambio. Es decir la fórmula de unir la teoría con la práctica, que en otros momentos históricos parecía una abstracción, se hace más evidente y posible. Ejemplo de ello es el paro nacional del magisterio que movilizó al país bajo la consigna de la nacionalización y que puso a discutir a los partidos tradicionales, a los editorialistas de la prensa burguesa el tema de la educación, de su crisis y sus alternativas.

Tradicionalmente los partidos burgueses y la gran prensa, discutían el conflicto educativo como agitación del comunismo, como influencia de ideologías extrañas a la nacionalidad colombiana. Hoy cuando aceptan la crisis, cuando formulan a su manera la reforma educativa, es un reconocimiento de ella y la apertura hacia un gran debate nacional que debe culminar con la movilización del pueblo por una reforma educativa democrática que consulte los intereses nacionales se abre paso.

En estas condiciones existe la posibilidad real de avanzar hacia ella, pero sólo en la medida de la movilización del más amplio frente. Cabe decir en forma afirmativa que los momentos de crisis son las coyunturas más propicias para que los cambios se den. La dirección de los mismos depende de la correlación de fuerzas, por tanto la lucha por la unidad es pieza fundamental para darle un sentido progresista a la lucha por la reforma educativa.

2. La Crisis Educativa es parte y consecuencia de la Crisis Estructural del Sistema

Al hablar de crisis estructural se hace referencia a la estructura económica y política del país, la cual determina los valores ético-culturales y científicos en que se basa la política cultural del Estado.

a. En el plano económico nuestro país, aun cuando ha alcanzado cierto grado de desarrollo capitalista, sigue ocupando en el marco de la división internacional del trabajo el papel de exportador de materias primas y productos agrícolas e importador de productos industrializados básicamente bienes de capital, como consecuencia de la dependencia económica del país frente al imperialismo norteamericano. Esto es, que la economía del país está sometida a la transferencia de tecnología, inversión de capitales, empréstitos y al intercambio no equivalente que rige las relaciones económicas con el imperialismo.

Tal dependencia impide al país formularse políticas de desarrollo científico y técnico para elevar su nivel de producción, pues siendo la clase gobernante colombiana parte del engranaje imperialista de las grandes transnacionales, los planes de desarrollo económico del país están apoyados no en proyectos de desarrollo nacional, sino en la "ayuda" técnica y económica norteamericana, que a través de la Asociación y otras formas de "cooperación" saquean los recursos naturales. En la época actual de aguda crisis económica del sistema capitalista, sus efectos han recaído sobre los países en desarrollo aumentando su dependencia y atraso, con ello se profundiza la crisis económica de estos países que en Colombia ha tomado las dimensiones de crisis estructural.

Por ello la clase gobernante no está en condiciones de encontrar una salida que garantice un desarrollo económico independiente. Pero tal salida sí es posible a partir de una política económica progresiva que basada en el fomento a la ciencia, a la búsqueda de técnicas apropiadas a las condiciones naturales del país y acompañada de los cambios en la estructura de poder que necesita el Estado, conducirá al logro de la independencia económica nacional. La revolución democrática y antimperialista.

En consecuencia la política educativa oficial se inscribe en el marco de su política económica, que es de sometimiento a las exigencias del imperialismo, por tanto corresponde a la estrategia global de ésta para los países dependientes. Tal estrategia se basa en que para mantener esos países en la órbita capitalista hay que hacerlos sentir partícipes del desarrollo. Por ello a través de las misiones que elaboran los proyectos educativos de ayuda, recomiendan adecuar el sistema educativo para que genere alternativas de empleo, "desarrollo" y "mejoramiento social".

En Colombia ello se ha concretado en los proyectos de diversificación del bachillerato y el fomento de carreras tecnológicas. Todo encaminado a que la educación pública forme exclusivamente los obreros cali-

ficados y mandos medios de una industria dependiente, mientras la clase política garantiza la preparación integral de sus relevos en los grandes centros privados.

Lo anterior explica la función asignada por las clases dominantes a la educación pública y el poco interés en garantizar su efectivo mejoramiento cualitativo y cuantitativo y de allí la crisis en que se debate.

Por ello la lucha por las transformaciones en el campo educativo está íntimamente ligada a la lucha por las transformaciones económicas y sociales que requiere el país, a fin de lograr el desarrollo de nuestras fuerzas productivas y la utilización óptima de nuestros recursos naturales. Una propuesta alternativa de reforma educativa es por tanto una propuesta que busque el desarrollo económico independiente del país; debe ser también una propuesta liberadora por cuanto sólo en la medida en que se rompan las ataduras con el imperialismo se logrará en forma plena poner la economía al servicio del desarrollo y el progreso social.

b. Correlativa con la realidad económica la vida política nacional se mueve dentro de una estructura anacrónica profundamente oligárquica de poder. La mayoría de la población se halla marginada de las grandes políticas. Los organismos de elección popular se hallan sometidos al poder cada vez más centralizado del ejecutivo. El poder del gamonalismo se presenta como la participación de las regiones. La subsistencia del bipartidismo que es oposición y gobierna al tiempo por mandato constitucional es calificada como ejemplarización de la democracia burguesa. El poder que el militarismo ha alcanzado en la gestión política es presentado como la garantía del mantenimiento de las llamadas instituciones democráticas.

Se expresa así la crisis política de una clase que para mantenerse en el poder ha tenido que sustituir sus propias formas de gobierno democrático-burguesas por la que se ha denominado Democracia Restringida, caracterizada por la supresión de elementales derechos democráticos y ciudadanos. En este contexto la apertura del gobierno de Belisario Betancur hacia la tregua, el cese al fuego y el diálogo nacional, no significa que haya cambiado el contenido de su gobierno oligárquico. Obedece ello a las contradicciones que se dan entre sectores de la clase dominante sobre el tratamiento que se debe dar a los problemas sociales.

El gobierno Turbay-Camacho Leyva desde el principio fue digno representante de la corriente que privilegia los métodos represivos y de mano dura para resolver los conflictos sociales y laborales producidos por su nefasta política económica. Belisario por el

contrario ha priorizado la utilización de procedimientos políticos para enfrentar tales problemas. Ello, sin desconocer que los gobiernos capitalistas en crisis ensayan métodos para mantener el control político del Estado y al tiempo rescatar sus malgastadas imágenes, es el resultado de la lucha obrera y popular por soluciones políticas de fondo.

Es importante diferenciar esas concepciones pues ello permite elaborar correctamente las tácticas para enfrentar la política oficial. Consideramos que a los movimientos reivindicativos y democráticos como el de la defensa de la educación pública, les conviene un tratamiento político por cuanto debemos tener en cuenta que los sectores más reaccionarios, interesados en descargar los efectos de la crisis económica y fiscal sobre el pueblo, presionan por el regreso a la política de mano dura y tierra arrasada.

Ante tal situación existe la alternativa real de utilizar los resquicios que la clase dominante en sus contradicciones ofrece, para impulsar modificaciones en el campo político, que creen mejores condiciones a la lucha política de clases y al impulso de reformas democráticas.

La estructura del sistema educativo colombiano deriva de la estructura de poder del Estado. El control cada vez mayor a que se ha pretendido someter todo el ejercicio de la labor educativa en todos los niveles a través de las reformas a la educación universitaria, secundaria y primaria de los últimos años, es consecuencia de ello. El avance organizativo de los educadores y la oposición consciente o espontánea de profesores y estudiantes a la política educativa oficial, han sugerido a los sectores más reaccionarios que la educación pública se está politizando y por ello es necesario implantar mayores controles sobre la actividad docente, no sólo sobre el proceso educativo sino también sobre sus contenidos y sobre el comportamiento de profesores y estudiantes. A ello han denominado planes de mejoramiento cualitativo de la educación, con el argumento de que el problema de la cobertura ya está resuelto y que por tanto se debe entrar a mejorar la calidad.

Argumento desmentido por la misma realidad. El 88.7% de la población entre 3 y 5 años en 1982 no tuvo acceso a la educación preescolar. Los analfabetas menores de 14 años pasan de 500 mil. La cobertura de la educación secundaria es de 45.5% y la superior de sólo 8.9%.

Pero estos planteamientos hasta aquí formulados debemos articularlos al problema nodal manifiesto en la oposición entre civilización y cultura. Se ha enten-

dido la civilización como desarrollo económico, que en términos teóricos puede ser válido lo que llama la atención es el tipo de desarrollo, o sea, si la sociedad de consumo alienante, despersonalizada, dosificada es la meta social del país. En otros términos, si el ideal de vida norteamericana es el futuro nuestro.

La sociedad de consumo aboca al hombre como una mercancía, donde el trabajo no es liberador sino que por el contrario es esclavizante, donde los valores culturales nuevos se apuntaran en la negación del pasado para crear universalmente y a través de los medios masivos de comunicación la cultura del istrionismo inculto, donde el lenguaje hablado no es necesario porque todo está ya programado, donde la comunicación con el mundo se mediatiza a través del conformismo. Es todo lo contrario del socialismo donde todas las potencialidades del hombre se ponen al servicio del bienestar social. Por ello abocar el problema de la educación en este marco es fundamental para diseñar el quehacer futuro de la educación y el maestro.

3. Pedagogía, Cultura y Capital

Cuando la noción de capital se utiliza espontáneamente por los hombres para referirse a la riqueza acumulada gracias al trabajo humano, podemos decir que el orden normativo de la burguesía se ha vuelto dominante. Las relaciones entre los hombres y de éstos con la naturaleza y la sociedad se organiza entonces alrededor del "cálculo egoísta" y el "frío interés" como la conceptuara Marx en el Manifiesto. En ese mundo es socialmente significativo quien posee capital y sepa aumentarlo. El valor de una persona se mide con arreglo al capital que moviliza y la ganancia que obtiene; en otros términos, con arreglo a la **cantidad** de trabajadores que explota y la **calidad** de la explotación. La riqueza creada por el esfuerzo de los trabajadores se vuelve contra ellos. Este resultado se expresa como oposición entre civilización y cultura.

Esta oposición entre la civilización y la cultura es un tópico contemporáneo y corresponde a la fase superior del capitalismo analizada por Lenin.

En sus orígenes la burguesía no separaba civilización y cultura, su proyecto histórico consistía precisamente en crear y consolidar una nueva civilización y una nueva cultura. A ello se refería Marx en el manifiesto cuando elogiaba el papel revolucionario de la burguesía: "Ha sido ella la que primero ha demostrado lo que puede realizar la actividad humana; ha creado maravillas muy distintas de las pirámides de Egipto, a los acueductos romanos y a las catedrales góticas, y ha realizado campañas muy distintas a los éxodos de los pueblos y a las Cruzadas.

La burguesía no puede existir sino a condición de revolucionar incesantemente los instrumentos de producción y por consiguiente, las relaciones de producción y con ello todas las relaciones sociales”.

Pero al acceder a su paso monopolista, el capitalismo comienza a negar su carácter revolucionario. En la conceptualización de Lenin en su folleto “El Imperialismo fase superior del capitalismo” el monopolio es un grado determinado “...muy alto de su desarrollo, cuando algunas características fundamentales del capitalismo comenzaron a convertirse en su antítesis, cuando tomaron cuerpo y se manifestaron en toda la línea los rasgos de la época de transición del capitalismo a una estructura económica y social más elevada”.

La burguesía al acceder a este nivel comienza a perder todo ímpetu revolucionario, a tratar de restablecer todo lo que había merecido su crítica liberadora: La burguesía revolucionaria, destacaba Marx, había “...revelado que la brutal manifestación de fuerza en la Edad Media, tan admirada por la reacción tenía su complemento en la más relajada holgazanería”. Precisamente por esa razón, la actividad de sus intelectuales dirigentes orgánicos (Voltaire, Rousseau, Robespierre, Dalton) se había ocupado de despojar de la aureola sagrada a los hombres y las instituciones de la Edad Media y de crear una sociedad de hombres y para los hombres. La negación de ese patrimonio histórico es la restauración de cuanto la burguesía había negado y criticado. Por eso con los monopolios surgió lo que Lenin llamó “...la tendencia a la dominación en vez de la tendencia a la libertad”..., manifestación del proceso de descomposición del capitalismo como formación socio-económica. Pero tal hecho no significaba en ningún momento la ausencia de desarrollo. El mismo Lenin llamaba la atención sobre lo falso de ese supuesto. “Sería un error creer que esta tendencia a la descomposición descarta el rápido crecimiento del capitalismo. No; ciertas ramas industriales, ciertos sectores de la burguesía, ciertos países manifiestan en la época del imperialismo, con mayor o menor intensidad, ya una ya otra de estas tendencias. En su conjunto, el capitalismo crece con una rapidez incomparable mayor que antes, pero este crecimiento no sólo es cada vez más desigual, sino que la desigualdad se manifiesta así mismo, de modo particular, en la descomposición de los países donde el capital ocupa las posiciones más firmes”.

Es precisamente este crecimiento el que lleva a sus extremos más agudos la oposición entre civilización y cultura. Al constatar esa oposición, los intelectuales orgánicos de la burguesía contemporánea se han visto obligados a mirar solamente al pasado, hacia la sociedad precapitalista. En estas se preservaría la cultura

pero no se desarrollaría la civilización; mientras en el capitalismo se mataría la cultura, pero se crearía la civilización.

La práctica pedagógica reproduciría esa oposición en la forma de instrucción vs. formación. En el capitalismo se instruiría pero no se formaría, en las sociedades de reproducción simple lo principal sería la formación.

Estas dicotomías adquieren hoy sus formas más agudas. El contemporáneo desarrollo de la ciencia y la técnica coloca a los hombres en los umbrales de un mundo de abundancia, pero el desarrollo unilateral de las fuerzas productivas contemporáneas en la perspectiva de la guerra y la ganancia está colocando la naturaleza y la humanidad al borde de una hecatombe nuclear. La posibilidad de la guerra nuclear contra la Unión Soviética convertida en chiste por Reagan, presidente constitucional de los Estados Unidos, cristaliza lo concreto de esa posibilidad. La civilización sin principio humano es un verdadero peligro.

Al consolidarse nuestro capitalismo deformado y dependiente se desarrolla la política de modernización de las prácticas pedagógicas. La primaria y el bachillerato clásico, que formaban pero no instruían, debían ser reemplazados por una instrucción guiada por objetivos instrumentales: la tecnología educativa. Esto era necesario para garantizar la incorporación de nuestro país a la división internacional del trabajo. En esa división, los países imperialistas del capitalismo desarrollaban la ciencia y la técnica y nuestros países se convertían sólo en preparadores de fuerza de trabajo semicalificada para garantizar el funcionamiento de unidades productivas de un desarrollo científico-técnico obsoleto pero necesario para el funcionamiento global del sistema capitalista. La crisis general de la economía capitalista ha echado por el suelo las ilusiones sobre el desarrollo armónico del capitalismo como sistema global.

En la esfera de la educación los resultados de esta política de la oligarquía y las agencias del gran capital financiero internacional constituyen la actual crisis. Ahora la oligarquía quiere descargar la responsabilidad por los fracasos de su política en los trabajadores. Frente a esta crisis los maestros hemos planteado la necesidad de una educación para la Liberación Nacional.

Avanzar en esta perspectiva es desarrollar el vínculo orgánico de cultura y civilización. El objeto tecnológico: la televisión, el video, el computador, etc., no debe necesariamente ser manipulado con arreglo al “cálculo egoísta” y el frío interés”. La educación para

la liberación nacional es, entre otras cosas, volver culto el objeto tecnológico; es decir subordinar el objeto tecnológico a los intereses de los trabajadores. Superada la subordinación de los hombres al objeto tecnológico, se progresaría en la constitución de la unidad entre el proceso de formación y el de instrucción. En ese sentido no se trata de volver atrás; a la idea de una formación del alma; ni tampoco se trata de desesperar frente a una instrucción sin alma. El dilema no es una formación que prescinde de los recursos de la civilización o una instrucción desalmada. Colocados en ese punto, nos movemos en el mismo terreno de quienes son los responsables de la actual crisis nacional y latinoamericana y de la cual la crisis educativa es una manifestación más.

Se trata de llevar nuestras atrasadas fuerzas productivas al nivel de las contemporáneas fuerzas productivas. De esta tarea nacional, latinoamericana y tercermundista, se deriva una práctica pedagógica que sabe apoyarse en lo más civilizado. O para decirlo pedagógicamente, porque aspira a formar hombres cultos y complejos se apoya en objetos tecnológicos complejos y sofisticados. El proceso de la cultura queda así incorporado en el proceso pedagógico. Realizar esta tarea forma parte del compromiso social del maestro.

4. La Calidad de la Educación

Al hablar de la calidad de la educación se puede estar señalando varias cosas por demás contradictorias:

1. Calidad en cuanto producto terminal de un proceso productivo. Esto sobre la base del llamado "control de calidad" que comprende no sólo los resultados o producto obtenido, sino las diferentes fases de un proceso. En términos más precisos, nos remite a una evaluación de procesos por objetivos específicos y terminales que han sido definidos de antemano por técnicos en planeación. Estos objetivos puestos en práctica nos conduce a un producto de calidad que es bueno o malo si se acerca a la medida de objetivos definidos al comenzar el proceso. Por tanto, la calidad de la educación se mide por las habilidades y destrezas aprendidas que habilitan al estudiante para ejercer su papel en la comunidad.

Elo nos pone en relación con la versión económica de la educación pues la calidad debe verse en el proceso como control de producción. Por ello el diseño administrativo debe darse paso por paso dando cabida al diseño instruccional, único medio de hacer un seguimiento y control del producto de la educación (el alumno). Es decir, esta versión corresponde al enfoque unilateral de la educación como instrucción.

2. Como variante de la anterior concepción se da la que concibe la educación como un medio de movilidad social, entendida ésta como la formación de los cuadros que requiere el aparato productivo. La educación entonces se expresa como un producto en el diploma, factor que automáticamente le confiere al hombre un valor traducido en status social. La obtención de éstos títulos se convierte en la meta de la población estudiantil, reforzada por la concepción familiar de que ellos atribuyen socialmente valores que posibilitan ascensos en la escala social. Este tipo de concepción profundiza la división entre el trabajo manual e intelectual. El que accede al título es doctor y por lo tanto se aleja del trabajo material y gris. La dicotomía planteada entre instrucción y formación se resuelve aquí "formando" a unos para que reciban órdenes y a otros para que las impartan e instruyendo a los primeros para que las puedan ejecutar. La escuela termina siendo una fabricación en serie de productos terminados que requiere la industria para hacer productos que deben engrosar las áreas de la burguesía. En otras palabras es unir funcionalmente la escuela a la producción de plusvalía que es apropiada por la burguesía.

Pero la pretendida movilidad social, creada por los títulos, en un sofisma desarrollista dado que quienes acceden al status deseado son precisamente quienes poseen una posición de clase burguesa, quienes ya tienen antes de la calificación solvencia económica. Esto se puede palpar objetivamente si miramos el alto grado de desocupación de la fuerza de trabajo calificada que termina siendo subempleada, fuerza de control de salarios en razón a que se vuelven trabajadores baratos que presionan sobre la estructura industrial del país.

Estas son concepciones que cosifican al hombre, reduciéndolo a una simple mercancía que se vende para satisfacer los valores mercantilistas del capitalismo.

3. Finalmente existe la concepción de calidad teniendo en cuenta la dimensión del hombre, no en cuanto esencia sino en cuanto ser social y producto histórico, que actúa en una dimensión de relaciones económico-sociales que lo ubican en clases que antagonizan bien por defender el orden establecido o por desechar su ordenamiento. Es en fin, esa dimensión humanista y científica que lo habilita como tal para transformar el mundo. Esa dimensión que hace amar la ciencia y la cultura por lo que ellas tienen de bello y humano.

No es, desde luego, la vieja fórmula idealista de ver al hombre desde el punto de vista espiritualista,

metafísico, sino desde la perspectiva del hombre concreto en cuanto hacedor y trabajador de bienes espirituales y materiales que satisfacen las necesidades vitales de la sociedad. La escuela por tanto es una relación social pedagógica maestro-alumno-comunidad que debe tender a forjar procesos de creatividad, reflexión y autonomía. Esa relación es la que le confiere a la educación el grado de calidad. Por tanto es la relación la que adquiere calidad mientras su producto es un corolario lógico del proceso. Vale decir que es en este marco donde se puede hablar de construir un hombre nuevo que sea capaz de transformar el mundo, pero no en cuanto autocultivo, sino en cuanto resultado de una práctica social, en donde las relaciones establecidas con lo económico, científico y cultural sean un factor dinámico, es decir interactuante. Desde luego que este factor dinámico debe tener un centro directriz, el cual debe ser el hombre, el maestro, que las utiliza como elemento que permite la acción sobre la realidad transformándola en favor del cambio social. Bajo esta dimensión lo científico, económico y cultural tienen valor en cuanto forja de una conciencia social que supere el contenido simbólico, ideológico, que se le asigna a la educación. Esto último nos permite considerar tres aspectos:

a. LA ESCUELA, la cual debe abocar la relación con la comunidad con un sentido directriz sobre los cambios socioculturales que se deben producir para hacer de esa relación un elemento que contribuya a la democratización de la vida civil. Es decir que rompa las barreras que la aíslan de la comunidad para abrirse al mundo del hombre, para ser un verdadero centro de cultura. Para ello debe estar dotada de toda una infraestructura que posibilite la tarea. Vale decir de una infraestructura científica (laboratorios, bibliotecas, ayudas educativas, et.), humanas (bienestar social) y recreativas (campos e implementos deportivos).

Esto para superar el actual estado de postración y aislamiento en que se encuentra con respecto a la ciencia y la cultura. Hoy tenemos una escuela no dinámica, que involucre deteniendo su propio desarrollo pues se limita a reproducir acríticamente unas relaciones sociales marcadas por la explotación del hombre; una escuela aislada de la comunidad que no siente ni vive sus problemas como si fuera una casa de cristal y no una caja de resonancia de la problemática social; una escuela donde el maestro es catedrático visitante que no se preocupa por la dimensión social que vive el estudiante. Esto implica entonces una política de reeducación del maestro para que la escuela sea centro de nuevas relaciones sociales en la orientación de hacerla actuante, dinámica, positiva frente al cambio y de otro lado centro de atención del gobierno para

que la dote estructuralmente para facilitar el desarrollo de una nueva concepción pedagógica.

b. EL MAESTRO, el cual debe ser un revolucionario y un científico de la pedagogía, un ser social sensibilizado positivamente frente al mundo para que lo interprete y contribuya con su trabajo a transformarlo. Ese mundo es el del hombre (estudiante) que no puede ser manipulado como cosa sino guiado para que adopte una visión científica y real, con el objeto de que con su acervo cultural contribuya al cambio. Un revolucionario en el sentido de ser capaz de destruir la actual estructura de poder vertical y antidemocrática de la escuela, para levantar un nuevo poder con base en la fluidez de relaciones afectivas, de liderazgo y científicas. Y un científico que sea capaz de hacer del aula un laboratorio de experiencias científicas, donde el hombre se enriquezca intelectualmente transformando el mundo material y social (su entorno). Donde el hombre nuevo se universalice y no se parcele en la odiosa división del trabajo, en el sentido de los que piensan y los que hacen. Donde la ciencia y la cultura se democratizen. Donde el centro de atención sea el hombre y no el producto.

c. LOS CONTENIDOS, los cuales deben posibilitar el acercamiento al conocimiento científico y humanista; la formación estética; la capacidad creadora de expresiones culturales y el desarrollo de la crítica y la autonomía, eliminando con ello el llamado diseñador instruccional que es un instrumento de la burguesía que tiende a acabar con el espacio de libertad que tiene el maestro, dado que coarta la libertad, la creatividad y la crítica. Por tanto, los contenidos deben partir de lo nacional, para que posibiliten pensar y reflexionar sobre la realidad vivencial del hombre y para que ellos sean el producto de la actividad creadora del mundo escolar, que hacia el futuro sienta los recursos naturales, la cultura nacional como propios y los defienda en el marco de la lucha por la liberación nacional y social.

Bajo estos parámetros entendemos la calidad. Por tanto, ésta no se puede mirar como un proceso productivo, sino como un hacer socialmente un hombre nuevo.

Puede parecer como una utopía este planteamiento, el cual está enmarcado en un proceso de pauperización creciente que ha hecho del hombre lobo del propio hombre. Donde el pragmatismo burgués lo ha hecho individualista, egoísta y neurótico. Donde la dinámica de la vida lo ha transformado en un mero luchador por la subsistencia y en un escéptico frente al futuro. Donde el maestro es un maestro cheque, que trabaja dos y tres jornadas para salvarse económica-

mente, reduciendo a cero su espacio libre para utilizarlo en la cualificación laboral, cultural y científica. Donde el maestro se ha perdido, como la sociedad, en la lucha por la subsistencia, relegando a segundo plano su praxis docente como expresión de su compromiso social con el cambio. Donde el maestro se ha convertido en un repetidor de contenidos, vía fácil para poder resistir la larga jornada de trabajo. Donde el ambiente creado para el desarrollo de la ciencia y la cultura es nulo. Donde el desgano administrativo y fiscal es inmenso.

Pero a pesar de ello la tarea de la escuela debe ser recuperar la dimensión del hombre, recuperar su tarea científica, rescatar su valor cultural. Por tanto la calidad de la educación deviene del entrelazamiento entre la ciencia y el trabajo, la cultura y el hombre, la ciencia y la tecnología. Todo en función del hombre como ser social y no como producto programado del capital.

Esto resulta de la lucha social por el cambio, no es la lucha del maestro y la escuela por la escuela, no es el cambio de actitud pedagógica, es el compromiso del pueblo por la transformación social. Sólo en la medida en que se entienda su dimensión política puede entenderse la lucha por la calidad de la educación que en síntesis es la lucha por la calidad de la vida.

5. Una Alternativa Educativa Democrática

Es un hecho que la posibilidad de desarrollo de un país está en relación directa con la calidad de hombres que forma su sistema educativo. Calidad que afecta la productividad por un lado y la calidad de la vida por otro. Las fuerzas progresistas del país deben hacer de la defensa de la educación pública y la cultura parte de la lucha por el progreso y desarrollo nacional.

Pero esta tarea en el marco de un país como el nuestro dependiente económica, política y culturalmente del imperialismo norteamericano es una tarea por esencia liberadora. La educación democrática se debe dirigir a consolidar una cultura nacional que prepare hombres y mujeres en capacidad de asumir las tareas de la independencia nacional y de producir el desarrollo económico y social que mejore el nivel de vida de nuestro pueblo y le garantice el disfrute del desarrollo científico y cultural alcanzado por la humanidad.

Corresponde al magisterio colombiano en consecuencia elaborar y defender un proyecto de reforma educativa que contemple la democratización de la educación con medidas como:

— Nacionalización total de la educación oficial.

— Refinanciación de la educación pública.

Cumplimiento del artículo 90. del Decreto No. 088 de 1976 (los cinco años de la educación básica primaria serán obligatorios). La enseñanza primaria será gratuita en las escuelas del Estado y en los establecimientos cuyo funcionamiento sea costado con fondos del Estado.

— Libertad de organización para estudiantes y profesores.

— Libertad de cátedra.

— Participación de los estamentos educativos en la orientación, dirección y administración educativas.

— Reelaboración de los contenidos programáticos con base en la formación científica, humanística, física y estética en todos los niveles de enseñanza.

— Reformulación de los programas de educación técnica, basada en la combinación del estudio con el trabajo, la teoría con la práctica y la ciencia con la técnica.

— Fomento de las carreras científicas y humanísticas en las universidades oficiales.

— Establecer programas de bienestar estudiantil en todos los niveles de enseñanza.

— Estímulo a la investigación y actualización del docente.

— Respeto a la libertad de cultos.

Conseguir tal proyecto es una tarea, que por sus proporciones, involucra no sólo al magisterio y demás estamentos educativos, sino además a todos los beneficiarios de la educación pública que son los obreros, campesinos y un gran sector de capas medias; a los investigadores e intelectuales y a todo el movimiento cívico y popular.

Es una lucha por la calidad de la educación que supere la dicotomía entre trabajo manual e intelectual. Vale decir es una lucha por hacer de la educación un factor de elevación de la calidad de la vida. Es decir, es una tarea democrática y popular que por tanto se inscribe dentro de la lucha por la Apertura Democrática. Ya el IV Foro por la defensa de los Derechos Humanos, convocado bajo el lema: **por las reformas políticas y la paz**, Concitó el interés nacional para avanzar

por el camino de la democracia real en nuestro país. Ello implica, como lo hemos señalado en el transcurso de la ponencia, una jornada nacional de gran profundidad política, que abogue la lucha por la calidad de la vida lo cual implica, democracia, paz y educación. Por ello, afirmamos sin tapujos teóricos que la lucha por la defensa de la educación pública se inscribe en la lucha por la apertura democrática. Es evidente además que sin una reforma agraria que mejore las condiciones de vida del campesino, éste no podrá enviar a sus hijos a la escuela, como tampoco podrán hacerlo los habitantes de la ciudad desempleados, por lo cual se requiere una reforma laboral que garantice el derecho al trabajo; sin una reforma política que dé a los cuerpos colegiados autonomía, que permita a todas las fuerzas políticas acceder a las diferentes ramas del poder y plenos derechos políticos a todos los ciudadanos.

Sin una reforma universitaria que garantice la universidad abierta, la democracia y la autonomía, no será posible ganar el derecho a participación en la gestión educativa de todos sus estamentos, etc.

Pero además vale aclarar que la reforma educativa que proponemos no es un fin en sí. Es un medio para que la consigna de educar y luchar por la Liberación Nacional se materialice en acción. A través de ella se facilitará la creación de la conciencia liberadora en profesores y estudiantes; permitirá formar hombres con mentalidad científica y sensibilidad social y consolidar los valores culturales populares, es decir, se hace posible convertir la educación en un factor de cambio ■

Colombia: hacia la terminación del concordato

A la memoria de Jorge Villegas
quien creía en un Estado laico.

Ricardo Sánchez

Iglesia y Estado en el siglo XIX

La presencia de la iglesia católica en la historia de Colombia ha sido dominante en la esfera de la economía, del poder, de la cultura y por supuesto del espíritu. Su reino ha sido de este mundo, y todavía lo ejerce al amparo del Estado, me-

dante una institución que consagra un poder político sobre las relaciones civiles de los colombianos: El Concordato.

En la colonia las relaciones entre la iglesia y el Estado se rigieron, de acuerdo a Fernán González en su libro *Poder Político y Poder Eclesiástico 1810-1930*, así: "El Estado español ejercía un total control sobre la iglesia. Había censura de la correspondencia de los obispos con la Santa Sede y se necesitaba el pase regio para que las bulas y cartas papales pudieran promulgarse en sus dominios". Era la institución del Patronato la que regía las relaciones entre el monarca y la iglesia. Este tenía derecho a presentar candidatos para los cargos eclesiásticos de párrocos, obispos y arzobispos. En reciprocidad, proveía la manutención de la iglesia y el clero mediante tributos dedicados a ello.

Jorge Villegas en su libro *Colombia Enfrentamiento Iglesia-Estado 1819-1887*, nos recuerda cómo la iglesia pasa de la dominación española al nuevo orden republicano, sin sufrir menoscabo, conservando su poder económico y reforzando el político. El poder económico se reforzará en un proceso de acumulación de bienes raíces urbanos, tierra y capitales.

El Estado republicano, inicialmente, va a regular las relaciones con el clero y la iglesia bajo la continuidad del Patronato, suscitando la oposición de la iglesia. En 1824, se aprueba por parte del congreso la ley del Patronato. Por parte del Vaticano y de acuerdo a Juan Pablo Restrepo en *La Iglesia y el Estado en Colombia* (1881), nunca se reconoció el derecho a ejercer el Patronato por parte del Estado republicano, presentando la alternativa de que las relaciones Iglesia-Estado se debían reglamentar mediante un tratado mutuo: el concordato. Durante este período los privilegios económico-sociales, analizados por Jorge Villegas, juegan el siguiente papel: "Al enumerar los obstáculos que se oponen al desarrollo de la agricultura, en 1826, se anotan como principales tres relacionados con la iglesia y su poder: el diezmo, el censo y la amortización eclesiástica".

Mediante las leyes del 16 de abril de 1836, del 12 de junio de 1840 y del 18 de marzo de 1841, se amplía la jurisdicción del Patronato ejercido por la República en materia de justicia, permisos y vigilancia sobre los clérigos.

Durante el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera y siendo secretario de Hacienda Florentino González, se toman iniciativas legales tendientes a liberar las propiedades afectadas por los censos, vinculándolas efectivamente a una economía de mercado. Para Florentino González, el diagnóstico sobre el monopo-

lio eclesiástico de la iglesia es negativo: "La propiedad está mal constituida entre nosotros. Fue constituida por un gobierno despótico dominado por la inquisición y el fanatismo, por la aristocracia clerical y la sangre". Para 1849 el presidente Mosquera va a proponer renunciar al Patronato y establecer la separación total de la iglesia y el Estado.

Tal como lo recuerda J. Iván Cadavid en **Los Fueros de la Iglesia ante el Liberalismo y el Conservatismo en Colombia**: "en 1850 se suprimió el fuero eclesiástico, sometiendo al examen y juicio de los tribunales y los prelados (...) Expidió el congreso en 1851, a petición del gobierno, las leyes de: abolición de los diezmos, elección de los párrocos por los cabildos municipales, intromisión de las cámaras del distrito en la apropiación de fondos y decreto de gastos para el culto, todo ello en contra de las protestas del arzobispo monseñor Mosquera, y demás obispos, a causa de lo cual el gobierno los consideró rebeldes y los condenó a destierro; lo mismo se hizo con la Compañía de Jesús". Estas medidas que impulsó el gobierno de José Hilario López se completaban con la abolición de la esclavitud. Para 1852, el presidente López propone en su mensaje al Congreso sancionar la completa independencia de la iglesia. Lo que se agita en la época por parte de las Sociedades Democráticas y los ideólogos del liberalismo es la **libertad de cultos, el Estado laico frente a una religión oficial**.

Mientras tanto, en esta época inicial de las colectividades políticas liberalismo y conservatismo este último partido se alineaba con la iglesia y participaba de los enfrentamientos, incluso militares, que se daban por este asunto los cuales tenían un claro fondo de intereses económicos y políticos.

El 15 de junio de 1853 la república vivirá un momento cenital al declararse la separación entre la iglesia y el Estado. Suprimiendo además la renta que se le asignó a los clérigos. Era el Estado laico. Pero la iglesia mantenía su inmenso poder económico intacto. Era el primer propietario de los bienes territoriales y de los tesoros artísticos en el país.

Durante el gobierno del general Obando se aprobará la Constitución de 1853 donde se establece: "...5: la profesión libre, pública o privada de la religión que a bien tengan, con tal que no turben la paz pública, no ofendan la sana moral, ni impidan a otros el ejercicio de su culto".

Mosquera y la desamortización de bienes de manos muertas

Durante el período de Manuel M. Mallarino-1855- se suspende el decreto que separaba la iglesia del Es-

tado. En el gobierno de Mariano Ospina Rodríguez en 1858 se permite el reingreso de los jesuitas.

El triunfador de la guerra civil (1859-1861), Tomás Cipriano Mosquera, es nombrado presidente provisorio quien reúne el 20 de septiembre de 1861 un congreso de plenipotenciarios que establece: 1) La tución de cultos. 2) Nueva expulsión de los jesuitas. 3) Desamortización de bienes de manos muertas. 4) Extinción de las comunidades monásticas. Además, Mosquera ordenará el envío a prisión del arzobispo de Bogotá, Rafael Núñez como secretario de Hacienda tendrá que aplicar la **desamortización** y además, siendo Presidente de la República durante la Regeneración, firmará en 1887 el concordato con la Santa Sede.

Los liberales alegarán una larga serie de antecedentes tomados a favor de la desamortización que vendrían a concluir con lo dispuesto durante el nuevo gobierno de Mosquera. Para los conservadores en 1861 ya no existían bienes de manos muertas. La documentación de tales posiciones está presentada por Jorge Villegas en el libro aquí nombrado, lo mismo que el análisis económico de tal medida en política agraria. **La desamortización aparece en la perspectiva histórica como realización complementaria al establecimiento, en 1853, de la separación de la iglesia y el Estado. Los intereses económicos de la iglesia —abiertamente escandalosos— eran duramente golpeados.**

En 1864 con el gobierno de Manuel Murillo Toro, comienza un período de entendimiento con la iglesia y el partido conservador. Los conservadores verán como un hecho la desamortización. Se modera la ley de tución de cultos. Por ley 47 de mayo de 1865 se da plazo de un año para que la totalidad de bienes desamortizados salga a remate. Es la venta inmediata. De acuerdo con Indalecio Liévano Aguirre, en su **Mosquera Ante el Senado**, esta operación "habría de convertirse en el más escandaloso saqueo de que existe recuerdo en los anales colombianos".

La venta acelerada de los bienes de manos muertas resultó onerosa para el Estado. **El balance realizado por los contemporáneos de la desamortización y el juicio de historiadores modernos (Villegas, Liévano y otros) indica que fue notoria la corrupción y el despilfarro en el manejo de los bienes desamortizados. Si la medida golpeaba a la iglesia en su bolsa, benefició sólo a un pequeño núcleo de comerciantes, abogados y políticos liberales y conservadores.**

Con el nuevo regreso de Mosquera al poder, se intenta, según Villegas, "revisar los remates de bienes desamortizados así como todos los títulos de la propiedad agraria. Intento frustrado que le causará su

caída". Mosquera había sido excomulgado y paulatinamente tuvo que enfrentar la oposición de los Radicales comandados por Murillo Toro y del partido conservador que tenía el apoyo de la iglesia. De acuerdo a lo firmado por Indalecio Liévano Aguirre, Mosquera termina capitulando frente a la oposición en un intento fallido y desesperado por evitar su caída. En efecto, el 7 de febrero de 1867, retira el decreto sobre revisión de remates y ordena al Procurador General suspenderlo indefinidamente. Con la caída de Mosquera, se promulga la ley 41 del 22 de julio de 1867, la cual disuelve el cuerpo de ingenieros que hacía el catastro de la propiedad y exime a los propietarios de la presentación de títulos.

Lo que se daba era el epílogo del Estado laico que enfrentó unas tormentosas relaciones por parte de la iglesia.

El Concordato de 1887

La Iglesia Romana en Colombia, después de la independencia siempre reclamó un concordato como forma de regular las relaciones de intereses entre la iglesia y el Estado. Tan sólo en 1835 fue reconocido el Estado colombiano por el Vaticano, negándose a aceptar jurídicamente el Patronato, votado como continuidad, el 28 de julio de 1824.

Desde la llegada del delegado apostólico a Bogotá, Monseñor Gaetano Baluffi, en 1835, la iglesia propuso un concordato. Durante el gobierno del general Julián Trujillo en 1880, fue comisionado el doctor José María Quijano Wallis para iniciar conversaciones en Roma, logrando un acuerdo inicial, según lo recuerda Alfredo Vázquez Carrizosa en su obra *El Concordato con la Santa Sede*. Dicho acuerdo giraba sobre la desamortización y la abolición de la tuición, además de otras medidas. Durante el primer gobierno de Rafael Núñez se envió como negociador a Roma al general Sergio Camargo quien firmó una **convención preliminar para un acuerdo definitivo**, el 21 de junio de 1880. En el artículo 1o. se estableció: "Quedan restablecidas las relaciones oficiales entre el gobierno de los Estados Unidos de Colombia y el de la Santa Sede". Según Vázquez Carrizosa, las negociaciones para celebrar un concordato asumieron un carácter definitivo en la segunda administración del presidente Núñez, a partir de 1884.

Con la Regeneración, Rafael Núñez, propició la Constitución de 1886, base de un régimen político eminentemente presidencialista y ubicada en el interés de buscar una centralización burocrática del Estado. Era la "República Autoritaria", la "Monarquía

Desgraciadamente Electiva" de que habló don Miguel Antonio Caro. Dicha constitución afirmaba enfáticamente que la religión católica era **esencial elemento del orden social**.

El 31 de diciembre de 1887 se suscribió el concordato. Constitución y concordato conformaban las piezas maestras del régimen político de la Regeneración. Núñez y Caro así lo concebían, inaugurándose un período oscuro en la vida nacional. Era el Estado Confesional lo que se implantaba en una Nación atrasada y atada a los lazos del semicolonialismo. No se consiguió la paz religiosa como afirman sus apologistas, sino que se implantó la hegemonía política y armada del dogmatismo católico con su cortejo de fanatismo, persecución a las ideas y violencia. La Constitución del 86 y el concordato de 1887 negaban de un tajo Los Derechos del Hombre y del ciudadano.

El artículo 1o., estableció: "La religión católica, apostólica, romana, es la de Colombia; los poderes públicos la reconocen como elemento esencial del orden social y se obligan a protegerla y hacerla respetar, lo mismo que a sus ministros, conservándola a la vez en el pleno goce de sus derechos y prerrogativas".

Además el concordato consagrará "la plena libertad e independencia de la iglesia de la potestad civil (Art. 2o.)". La supremacía de la legislación canónica (Art. 3o.). El fuero eclesiástico (Art. 8o.). El carácter económico de la función religiosa (Art. 9o.). El Art. 12o. establecerá la educación confesional, así: "En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica". Situación reforzada por lo dispuesto en los artículos 13 y 14.

El matrimonio católico será consagrado de manera absoluta en el párrafo primero del Art. 17 así: "El matrimonio que deberán celebrar todos los que profesan la Religión Católica producirá efectos civiles respecto a las personas y bienes de los cónyuges y sus descendientes, sólo cuando se celebre de conformidad con las disposiciones del Concilio de Trento". Se consagran además otros privilegios en materia económica y de soberanía para la iglesia.

La República Concordatoria de 1887, se verá reforzada por el Convenio sobre Misiones del 27 de diciembre de 1902, por la convención sobre Misiones del 5 de mayo de 1928 y por la Convención sobre Misiones del 29 de enero de 1953. En dichos convenios y

sobre todo en el de 1953, el Estado renunció expresamente a nombrar sus propios funcionarios y entregó la educación, la propia tutela y permitió la explotación (reducción de indios es el término utilizado) de las comunidades indígenas.

Hemos afirmado que el artículo 17 del concordato estableció el matrimonio católico de manera absoluta y lo hemos afirmado bien y a propósito. En verdad los colombianos no éramos libre de establecer matrimonio civil o religioso ya que los que profesaran la religión católica —la inmensa mayoría— “deberán”, dice el artículo 17 celebrar el matrimonio católico y no el civil.

Semejante situación llevó a la búsqueda de la aclaración del artículo 17 por parte del Ministro Plenipotenciario en Roma, José Vicente Concha. Aclaración que fue aceptada por el Vaticano: “por la dolorosa tristeza de los tiempos y para evitar males mayores”, según lo ha recordado Darío Echandía en su Nota de Embajador en el Vaticano al Ministro de Relaciones Exteriores de Colombia, fechada el 4 de febrero de 1971. Se va a expedir entonces, la ley 54 del 5 de diciembre de 1924, “por la cual se aclara la legislación existente sobre matrimonio civil”, más conocida como Ley Concha. Tal aclaración de la ley —tan sólo dos artículos— resultó ser oprobiosa a la conciencia de los ciudadanos de Colombia. En verdad la ley prohibía a los católicos celebrar matrimonio por lo civil y en caso de querer hacerlo debían declarar apostasía pública de su religión. Exigía a los que alguna vez hayan sido católicos y quieran contraer matrimonio civil, que declaren haberse separado formalmente de la iglesia y de la religión católica, que esta declaración la hagan por escrito al juez a quien pidan el matrimonio civil, y que expresen la época en que dejaron de ser católicos, con el objeto de publicar estas declaraciones. Se obligaba a los contrayentes a ratificar dicha declaración en el acto de celebración del matrimonio civil, prohibiendo al funcionario celebrarlo hasta después de un mes de haber comunicado la apostasía por parte de los futuros contrayentes a la autoridad eclesiástica.

La república clerical inaugurada en 1886-87 le daba a la iglesia una preeminencia en la vida nacional. Su participación activa en la política la llevó hasta decidir quiénes eran los candidatos a la presidencia por el partido conservador y a mantener inflamadas las pasiones políticas. El púlpito fue la tribuna proselitista que el clero utilizó a favor de los conservadores.

El partido liberal por su parte, se hizo concordatorio paulatinamente. En 1909 los jefes liberales Benjamín Herrera, Lucas Caballero, Carmelo Arango,

firmaban al lado de los jefes conservadores Miguel Abadía M., Pedro N. Ospina y Carlos E. Restrepo un documento en que pedían: “Conservar intactos los principios consignados en la Constitución de 1886 y en el concordato vigente”.

Gabriel Turbay siendo ministro de Relaciones Exteriores del gobierno de Eduardo Santos dijo en un discurso ante la Cámara el 17 de diciembre de 1942: “El gobierno liberal ha aceptado como mejor norma para las relaciones con la iglesia, la del vehículo concordatorio, porque ha creído encontrar en ella una de las mejores fórmulas de acuerdo entre los colombianos”. Y refiriéndose a las posiciones de los presidentes de la República Liberal, López Pumarejo y Eduardo Santos, precisó: “La unidad de pensamiento entre los dos presidentes ha sido la misma: la finalidad perseguida por ambos es la misma, porque no existe afortunadamente dentro del partido liberal, desde el año de 1930, diferencia alguna sobre la llamada cuestión religiosa en Colombia”. En este contexto precisado por Gabriel Turbay se firma la reforma al concordato Echandía-Maglione del 22 de abril de 1942 que no operó al no ser ratificado por las partes. La reforma era secundaria y se refería al régimen de matrimonio y de cementerios. Se aumentaba ligeramente el poder civil en el matrimonio católico al exigir su registro civil, manteniendo la supremacía del derecho canónico (Art. 4). En el artículo 10 se estableció: “La Santa Sede consiente que las causas de separación de cuerpos sean juzgadas por los jueces del Estado”. Se estableció, además, que la administración de los cementerios del país, pasaran al Estado. No obstante, lo tímido de la reforma, ésta fue combatida por los obispos y el partido conservador.

El Concordato de 1973

En la reforma Constitucional de 1936 se estableció la norma que consagra la libertad de conciencia y la de enseñanza que son los artículos 53 y 41 de la actual Constitución: tales normas entraban en contradicción con lo establecido por el concordato. No obstante el Estado colombiano nunca reclamó la primacía de la Constitución, el ejercicio pleno de su soberanía. Por el contrario, la Corte Suprema de Justicia mantuvo la supremacía de las normas concordatarias sobre las constitucionales, amparándose en la doctrina de la intangibilidad de los tratados públicos. Aplicando la teoría de Lassalle Sobre la Constitución se puede afirmar que en estas materias, las normas del 36 eran la Constitución formal mientras las normas del concordato eran la Constitución real de Colombia. La iglesia continuaba ejerciendo su superioridad pública frente al Estado, la cual sería ratificado en el plebiscito de

1957 donde el preámbulo de la Constitución se establece entre las bases de la unión nacional: "El reconocimiento hecho por los partidos de que la religión católica, apostólica y romana es de la Nación y que como tal, los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social".

Reclamando la necesidad de modernizar las relaciones entre la iglesia y el Estado, el gobierno de Misael Pastrana y en representación suya el canciller Vázquez Carrizosa y Monseñor Angelo Palma en representación del Vaticano, firmaron un nuevo concordato el 12 de julio de 1973. En vez de acogerse la vía de la separación entre la iglesia y el Estado, se mantuvo la línea concordataria, presentándola como de conveniencia nacional. Se estatuye al concordato la categoría de un tratado internacional. El negociador del actual concordato es quien mejor ha sustentado tal posición: "En la tradición del derecho público interno de Colombia, el concordato es un convenio internacional cuyo procedimiento de discusión, aprobación y ratificación es exactamente el mismo de los demás acuerdos internacionales. La Constitución no hace sobre el particular distinción alguna". "Siempre fue considerado el concordato vigente como un convenio internacional cuyas obligaciones y derechos ligaban por igual a las dos partes contratantes".

Tal tesis que tiene una tradición en el derecho internacional por parte de los juristas y canonistas de diversos países ha sido sometida a análisis crítico es su momento por el filósofo italiano Antonio Gramsci en su estudio sobre los **Concordatos**: "La capitulación del Estado Moderno que se verifica en los concordatos se disfraza identificando verbalmente concordatos y tratados internacionales. Pero un concordato no es un tratado internacional común. En el concordato se realiza de hecho una interferencia de soberanía de un sólo territorio estatal ya que todos sus artículos se refieren a los ciudadanos de uno sólo de los estados contratantes, sobre los cuales el poder de un estado exterior justifica y reivindica determinados derechos y poderes de jurisdicción (aunque sea de una determinada jurisdicción especial)... Una apariencia, porque mientras el concordato limita la autoridad estatal de una parte contrayente en su propio territorio influye y determina su legislación y su administración, ninguna limitación es señalada para el territorio de otra parte... El concordato es, por consiguiente, el reconocimiento explícito de una doble soberanía en un mismo territorio... Los concordatos menoscaban de manera esencial el carácter autónomo de la soberanía del Estado Moderno".

El concordato de 1973 fue presentado por el negociador colombiano en la exposición de motivos

para su aprobación legal bajo el siguiente slogan: "La regla de estas relaciones será así: ni el Estado interviene en los asuntos de la iglesia católica, ni ésta en los del Estado". Un examen objetivo del asunto indica lo contrario. La existencia del nuevo concordato reitera la consagración de privilegios a la iglesia católica en materia de soberanía y el ejercicio de funciones de jurisdicción.

El carácter confesional del Estado colombiano es mantenido. El artículo 10. establece en su primer párrafo: "El Estado en atención al tradicional sentimiento católico de la Nación colombiana, considera la religión católica, apostólica y romana como elemento fundamental del bien común y del desarrollo integral de la comunidad nacional".

Se mantiene la preeminencia de la legislación canónica (artículo 3). Se abroga la Ley Concha y el convenio de misiones pactando su regulación en el cuerpo del concordato. Se reitera la superioridad de la jurisdicción canónica para los matrimonios católicos; artículo 7: "El Estado reconoce plenos efectos civiles al matrimonio celebrado de conformidad con las normas del derecho canónico". Se exige el registro civil. Se mantiene la competencia de los tribunales eclesiásticos y congregaciones de la Santa Sede para las causas relativas a la nulidad o disolución del vínculo de los matrimonios católicos. Retomando lo pactado en la reforma Echandía-Maglione se establece (artículo 9) que las causas de separación de cuerpos de los matrimonios se haga por jurisdicción civil. Se garantiza y se apoya económicamente la fundación y sostenimiento de centros educativos católicos (artículos 10 y 11). Se mantiene el carácter confesional de la educación oficial en los núcleos de primaria y secundaria artículo 12 "...los planteles educativos, en los niveles de primaria y secundaria, incluirán en los establecimientos oficiales enseñanza y formación religiosa según el magisterio de la iglesia".

Antonio Gramsci, en el estudio citado sobre **Los Concordatos** ha explicado el sentido de esta intervención de la iglesia en los dos núcleos iniciales de la pirámide educativa así: "Es útil estudiar la **división del trabajo** que se trata de establecer entre la casta y los intelectuales laicos: a la primera, es cedida la formación intelectual y moral de los más jóvenes (escuelas elementales y medias), a los segundos el desarrollo del joven en la universidad. Pero la escuela universitaria no está sometida al mismo régimen de monopolio que impera en la enseñanza media y elemental. Existe la universidad del Sagrado Corazón y podrán ser organizadas otras universidades católicas equiparadas en todo a las estatales. Las consecuencias son obvias: la escuela elemental y media es la escuela popular y de la pe-

queña burguesía, estratos sociales monopolizados educativamente por la casta, ya que la mayoría de sus elementos no llegan a la universidad, vale decir, no conocerán la educación moderna en su fase crítica histórica, sino únicamente la educación dogmática. La universidad es la escuela de la clase (y del personal) dirigente, es el mecanismo a través del cual se produce la selección de los individuos de las otras clases para ser incorporados al personal gubernativo, administrativo, dirigente. Pero con la existencia en paridad de condiciones de universidades católicas, la formación de este personal ya no será homogénea y unitaria. La casta, en las universidades proporcionará una concentración de cultura laico religiosa como no se veía desde hace muchos decenios y se encontrará de hecho en condiciones mucho mejores que la concentración laico-estatal”.

Al eliminar el convenio de misiones, el nuevo concordato presenta las zonas marginales, como zonas necesitadas de un régimen canónico especial: en el artículo 6 se dice: “El Estado y la iglesia colaborarán en la pronta y eficaz promoción de las condiciones humanas y sociales de los indígenas y de la población residente en zonas marginadas susceptibles de un régimen canónico especial”. El artículo 13 establece el carác-

ter obligatorio de la participación de la iglesia en los programas oficiales de educación. Se mantiene el fuero eclesiástico (artículos 19 y 20), lo mismo que deberes económicos del Estado con la iglesia (artículo 26).

El Estado confesional se ha debilitado bajo el empuje de las nuevas realidades de la industrialización, la urbanización y la modernidad cultural. Una sociedad laica creyente en su mayoría de la religión católica pero en la expectativa de un pluralismo democrático en lo político, religioso y cultural no legitima, ni da consenso a la declaración y realidad de un Estado confesional como el establecido en el concordato de 1973. De nuevo la contradicción entre la sociedad civil y el Estado, hace necesaria la resolución de la misma a favor de la sociedad civil. Lo que se hace necesario en la Colombia contemporánea es la declaración de la terminación del concordato. El establecimiento del Estado laico.

El próximo 2 de julio de 1985 se cumplen los diez años acordados entre las partes para determinar “la revisión y eventual modificación” del concordato. Tal revisión debe concluir con la declaración de terminación ■

LA CALIDAD DE LA EDUCACION



Relatoria comisión segunda

**Relatores: ANTANAS MOCKUS CEID
BLANCA DE GALLEGO ASESUT
LUIS CARDALES G. ADIDA**

La presente relatoría se ordenó en cuatro puntos: la concepción de “calidad de la educación”, el diagnóstico de la situación actual de la calidad de la educación pública en el país, el problema de los diversos énfasis en las explicaciones de esa situación y las estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación pública y su relación con el Movimiento Pedagógico.

I. La concepción de la calidad de la educación

Probablemente por lo novedoso del tema en el ámbito sindical, por la pobreza que ha caracterizado al debate público sobre el mismo y por la debilidad de la reflexión académica en el país sobre él, se manifestaron concepciones bastante diversas (y con un grado muy variable de desarrollo y de sustentación) sobre lo que se entiende o lo que se puede entender por **calidad de la educación**. Incluso algunas de las ponencias no explicitan una tal concepción; pero esta aparece en forma tácita en sus análisis o en sus propuestas.

En algunos de los casos conviene destacar que muchos de los trabajos presentados y de las intervenciones en la comisión contienen aportes valiosos tanto para la comprensión de la situación actual como para la búsqueda de estrategias mediante las cuales sea posible acometer la defensa de la calidad de la educación

pública en el país. La introducción del concepto va precedida de una crítica de las concepciones imperantes o difundidas: la calidad entendida exclusivamente en términos de los resultados en las pruebas del ICFES; la calidad juzgada según la conformidad de un producto terminal a especificaciones fijadas de antemano (ya sea desde un punto de vista académico o desde un punto de vista laboral); o la calidad entendida en términos de la oferta de oportunidades de movilidad social.

Ninguna de las ponencias presentadas propuso una educación anticientífica o que relegara deliberadamente a un plano secundario la formación en ciencias. Sin embargo las ponencias se diferencian por el lugar que otorgan a lo científico en su concepción de la calidad.

Un primer grupo de ponencias identifican prácticamente una educación de calidad con una educación científica. Así, por ejemplo, la necesidad de cultivar en las instituciones educativas ciertas disposiciones básicas (como el arraigo en el lenguaje, la exigencia y la capacidad de argumentación y la voluntad de saber) puede ser vista simplemente como base imprescindible de cualquier formación científica. Y efectivamente lo es. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia —cultural— no es difícil reconocer que allí se encuentra también la base imprescindible de otras formas de saber y pensamiento de gran importancia en nuestra época (filosofía, ideología) y que juegan un papel innegable en los procesos de transformación social.

Frente a algunas posiciones que identifican educación de calidad con educación científica, otras señalan que, aunque es innegable el papel de las ciencias en la cultura contemporánea, ésta no se reduce a aquellas. Se habla entonces, por ejemplo, de una formación humanista-científica que además involucre elementos que le permitan al estudiante ubicarse en su marco social e histórico concreto.

A los ojos de algunos, el trasfondo de esta discusión puede no ser más que una comprensión demasiado pobre de la noción de la cultura. Para ellos es verdad que la concepción de cultura (y del educador como trabajador de la cultura) puede convertirse en etérea; pero les parece injustificado el hecho de que en vez de llenar esa noción de contenido se acuñe un término despectivo; el calificativo de “culturizante”.

En otras de las ponencias la calidad de la educación es vista básicamente como calidad de la relación pedagógica (entendida esta última como una relación social que trasciende la relación maestro-alumno y se

proyecta hacia la comunidad). Desde este criterio la democratización de la educación, entendiendo por ésta el cambio en las relaciones en el aula y con la comunidad y la lucha contra el autoritarismo, se convierte en el eje del mejoramiento de la calidad. Para algunos este énfasis es interesante pero puede llegar a ser unilateral, al dejar en un segundo plano la apropiación de conocimientos y saberes específicamente escolares.

Tal vez el único de los criterios propuestos que fue presentado como específico de la educación pública (en cuya defensa, recordemos, se organizó el Foro) es el del “ajuste a las necesidades e intereses del pueblo y la Nación”. Siendo muy sugestiva su formulación, su grado de generalidad suscita múltiples interrogantes: ¿a través de quién y cómo se expresan esas necesidades y esos intereses? ¿Cuál es, por ejemplo, el balance conveniente entre el respeto a las especificidades locales y regionales de tipo cultural y la vocación de universalidad de los saberes que se enseñan en la escuela?

II. Diagnóstico de la situación actual de la calidad de la educación pública en el país

Este diagnóstico depende, por supuesto, del concepto de calidad de la educación adoptado explícitamente. Las ponencias presentadas no se detienen demasiado en este punto y lo abordan en forma directamente ligada al análisis de sus causas. Las causas de un problema son importantes pero no deben sobrevalorarse a tal punto que se deje de lado el examen del problema mismo.

Se puede reconocer en la mayoría de las ponencias un diagnóstico tácito según el cual la educación pública adolece de graves problemas en lo que se refiere a su calidad. El interés mismo mostrado por el tema “calidad de la educación” corresponde en apariencia a un progresivo reconocimiento de esos problemas. Defender la educación pública requiere en este momento defender su calidad. Algunos de los participantes empiezan a reconocer que la irresponsabilidad individual de algunos docentes (lo cual por supuesto, constituye apenas uno de muchos factores que inciden en la mala calidad de la educación) puede llegar a ser tan frecuente que termine por convertirse en un problema social y colectivo.

Es notable que en el Foro no se haya expresado la insatisfacción de muchos sectores populares con la calidad de la educación que reciben sus hijos. Este silencio puede tal vez explicarse por dos fenómenos: la falta de una tradición de crítica constructiva entre

sectores sociales no antagónicos y la aún demasiado poco calificada demanda de educación por parte de los sectores populares. En general el país ha aceptado una comprensión empobrecida de lo que merece llamarse educación de calidad. Por ello, el Movimiento Pedagógico es una posibilidad para que los sectores populares dejen de contentarse con una educación a medias y empiecen a exigir una educación de calidad.

III. Los diversos énfasis en la explicación de la actual situación

En este punto parecen manifestarse perspectivas muy contradictorias, pues mientras todos reconocen la importancia de factores externos dependientes de la estructura social y económica del país y de su ubicación particular en el seno de las relaciones de poder internacionales, mientras unos ponen el énfasis en esta dimensión, atribuyendo en última instancia todos los males de la educación pública nacional a las características del imperialismo, del capitalismo monopolista o de la actual división internacional del trabajo, otro ponen el acento en aspectos más propiamente educativos, como por ejemplo en las deficiencias de la formación y de la capacitación de los docentes. Hasta cierto punto la contradicción entre unos y otros es apenas aparente, puesto que, buena parte de los problemas de orden específicamente educativo están ligados a los de tipo estructural. Se comprende el interés político que conduce a ciertas organizaciones a privilegiar esta perspectiva global. Promover la calidad de la educación pública actuando sobre los diversos factores que atentan contra ella es una responsabilidad política con los sectores populares.

IV. Las estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación pública y el Movimiento Pedagógico

En su gran mayoría, las ponencias presentadas rechazan explícitamente la Renovación Curricular que es la principal estrategia de mejoramiento cualitativo del Estado, puesta en marcha desde 1975 en el marco del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la O.E.A. El diseño detallado del proceso educativo y su asimilación a una actividad técnica instrumental son lesivos para la profesión del docente y recortan drásticamente su autonomía y su poder sobre su trabajo. Sin embargo, en aras de la resistencia a esa Renovación no tiene sentido reivindicar y sustraer a toda crítica y todo cambio las formas tradicionales caracterizadas por una rutina irreflexiva y una falta de compromiso del docente con el conocimiento.

Uno de los elementos más asombrosos puestos de relieve en la Comisión es el paralelismo de una serie

de opciones filosóficas y metodológicas adoptadas en los últimos años por un lado para la formación que ofrece el SENA y por el otro para la Educación Básica, presentándose para ambos casos como grandes innovaciones, adaptaciones no siempre muy adecuadas de enfoques y métodos importados orientados cada vez más hacia la auto instrucción. Termina por no sorprender que la instrucción tipo SENA se auto-declare "el mundo pionero de la pedagogía". En ambos casos el cuestionamiento por parte de instructores y maestros y sus organizaciones obligó al SENA y al M.E.N. a reconsiderar sus planteamientos y a modificarlos en sus aspectos más superficiales.

Por el lado del magisterio y de los sectores sociales comprometidos de un modo y otro con la educación pública, no sólo se propuso una unidad de acción para derrotar planes, programas y medidas lesivas para la Nación, para el pueblo y para la educación pública, sino que se avanzó en una serie de propuestas que muestran el estrecho vínculo entre la Defensa de la Educación Pública y el Movimiento Pedagógico promovido por FECODE: lucha por las condiciones infraestructurales que inciden en la calidad de la educación, por una valoración social y económica adecuada del trabajo del educador, por una formación y una capacitación más rigurosas; oposición al control estatal sobre los contenidos y los métodos y defensa de la libertad de cátedra y de la autonomía del educador orientándolos no hacia la preservación acrítica de la práctica tradicional rutinaria, sino hacia su confrontación mediante una práctica educativa distinta amparada en la reflexión, en el estudio y en la investigación por parte de un educador que se reconoce como trabajador de la cultura; búsqueda de múltiples alternativas pedagógicas y didácticas, reconociendo que no hay métodos universales para enseñarlo todo, que el contenido en buena parte determina el método y que por lo tanto parte de la capacitación del docente debe servirle para actualizarse y cualificarse en términos de contenidos.

A pesar de que las realizaciones son aún muy limitadas y de que aún hay (afortunadamente) una discusión sobre su orientación, queda claro que el Movimiento Pedagógico gana día a día fuerza. Algunos de los interrogantes que en torno a él y su relación con la defensa de la Educación Pública se plantearon en esta ocasión fueron los siguientes:

- a) ¿Se reduce el Movimiento Pedagógico a un conjunto de acciones defensivas frente a la ingerencia del Estado en materia de contenidos y de métodos pedagógicos, de reglamentación represiva de la actividad docente y de progresiva privatización de la educación?

- b) ¿Tiene en el actual momento sentido y viabilidad una Reforma Educativa con efectiva participación democrática de los sectores directamente interesados (estudiantes, padres, docentes)? ¿O se debe reclamar al menos participación en un proceso de revisión de fines, propósitos y objetivos de la educación en el país? ¿O cabe más bien declarar de antemano no mayoriales tales asuntos, ni ningún proyecto pedagógico alterno, o ampliando más bien la independencia de los procesos educativos frente al Estado? ¿En vez de una alternativa muchas alternativas?
- c) ¿Debe FECODE prever políticas para el desmonte de medidas que, como por ejemplo la doble jornada, aunque justificadas en algún momento se hayan tornado perjudiciales para la calidad de la educación, entendiéndose claro está que no se lesione ni el derecho al estudio, ni el derecho al trabajo?
- d) ¿Sobre quién recae la responsabilidad principal en la lucha por la defensa de la calidad de la Educación Pública? ¿Sobre el magisterio? ¿Sobre los sectores sociales que en ella ejercen un derecho a la educación?

La discusión sigue abierta. Su intensidad misma nos prueba que a pesar de lo novedoso, el Movimiento Pedagógico está en marcha, como una prueba de que los educadores y sus organizaciones buscan darle un contenido cotidiano y concreto a su consigna "Educar y Luchar por la Liberación Nacional".

En esta comisión se leyeron catorce ponencias indicadas a continuación y se presentaron 32 intervenciones:

1. Comisión Pedagógica A.D.E., **El papel del Educador y la Calidad de la Educación.**
2. Partido Comunista Colombiano, **Ponencia al Foro...**, Parágrafo 3 y 4 ("Pedagogía, Cultura y Capital" y "La Calidad de la Educación").
3. Antanas Mockus, "Movimiento Pedagógico y Defensa de la Calidad de la Educación Pública", **Educación y Cultura No. 2.**
4. Partido Socialista de los Trabajadores, **Calidad de la Educación.**
5. José Fernando Ocampo, **Sobre la Calidad de la Educación.**
6. Escuela No. 107 "Cristóbal Colón" Cali, **Otras incidencias en la Calidad de la enseñanza.**

7. SIMANA. Javier Moncayo, **La Calidad de la Educación en la Realidad Colombiana.**
8. Coordinadora Distrital de Estudiantes Secundarios, **abajo el 1002 y por congelación de matrículas y pensiones... Impulsemos el Paro Nacional Obrero y Popular.**
9. SINDESENA Junta Nacional, **La Calidad de la Formación Profesional en el Sena.**
10. Luis Alberto Aguirre Victoria, **Razones de una Reforma Educativa.**
11. Myriam Buitrago, Hugo Rojas Torres, Regina Quintero, René Sánchez Suárez, **La Cualificación de la Relación Social-Pedagógica como Premisa de la Calidad de la Educación**, DIE-CEP de Bogotá.
12. Dino de J. Segura R. **Frente de profesores por la defensa de la Universidad Distrital. El Magisterio en una Coyuntura.**
13. Movimiento PAN y LIBERTAD, **Ponencia al Foro...**, pp. 3-11.
14. Carlos Augusto Hernández, "La Reforma Curricular: Cientifismo y Taylorización", **Educación y Cultura No. 2** ■

El papel del educador y la calidad de la educación

Comisión Pedagógica A.D.E.*

Introducción

Quemos reconocer este Foro, como una gran posibilidad para que nuestra expresión se manifieste con las diversas inquietudes que nos acompañan en torno a la vida del educador, a las dificultades y perspectivas de su ejercicio y en especial, que apunte al redescubrimiento de signos que permitan entrever una práctica educativa distinta manifestada por un cambio de actitud en el quehacer individual, colectivo y social.

(* La presente ponencia fue sustentada por los profesores Gustavo Escobar y Pedro Gamboa.

Queremos abrir interrogantes para imitar en la preocupación de la reflexión respuesta y ejercer el acto de manifestar muchas cosas objeto de nuestra preocupación.

—¿Qué implica ser trabajador de la cultura?

¿Cuál debe ser la actitud para enfrentar la política del Estado hacia el educador y hacia la educación pública?

¿Qué sentido de valoración hay en nuestro gremio por la práctica misma de nuestro ejercicio?

—¿Somos los educadores actuales, dirigentes y servidores de las causas populares?

¿Responde nuestro grado de preparación y la actividad que realizamos a las exigencias de nuestros estudiantes, de la comunidad, de la sociedad?

¿Qué pensamos los educadores de la amplia incidencia de disciplinas como la psicología, la administración y la pérdida de la expresión pedagógica en nuestro quehacer?

—¿Qué tipo de manifestaciones y compromisos se deben adquirir entre educadores-estudiantes, educadores-padres de familia, educadores-fuerzas vivas comunitarias, en este proceso de defender la educación pública y la cultura?

10. El papel del educador como trabajador asalariado y trabajador de la cultura

El educador no escapa a la difícil situación por la que atraviesan los trabajadores del país.

Las mismas declaraciones oficiales hacen prever momentos difíciles ya manifestados en los actuales tiempos y que tienen causa directa en la política laboral del gobierno, enmarcada esta, en un momento especial de la vida del país que en la parte económica y social se manifiesta en profunda crisis.

En el campo de la educación, la política oficial se ha manifestado con la asignación de un presupuesto inadecuado a las necesidades del sector, trayendo como consecuencia una actividad educativa realizada con las mínimas condiciones:

El mal estado de los establecimientos, la inexistencia de implementos de trabajo, decretos que atentan contra la estabilidad del profesorado y la calidad del servicio, ofensiva contra los derechos existentes,

incumplimiento en los pagos y reajustes, implementación de programas de incidencia negativa en profesores y estudiantes, descargo de las obligaciones estatales en el sector popular. Esta problemática se vive y en la expresión oficial toma propósitos como el de hacer de la educación algo rentable. Es en este marco en el cual realizamos el anterior paro, y aún hoy, no podemos evidenciar el cumplimiento de los acuerdos.

Ramos como el de la salud, la educación, las obras públicas y otros están en plenas dificultades, fruto de la acción gubernamental, caracterizada por un desfavorecimiento de la acción social del Estado hacia las clases populares.

Es este marco, en el cual surge, nuestra reflexión y deberá desarrollarse nuestra acción en los próximos tiempos.

La historia de los educadores bien se podría escribir en base a las dificultades por las cuales ha tenido que atravesar el gremio. No están muy lejanos los tiempos en donde las inmensas demoras en los pagos, la remuneración en especies y un reconocimiento del trabajo sujeto a los vaivenes burocráticos de determinadas regiones, fueron toda una gama de problemas característicos en la relación gobierno-salarios-educadores.

Es necesario reconocer que en este campo hay una ligera mejoría y esto se ha dado por la capacidad de movilización y exigencia demostrada por el gremio y reconocida en amplios sectores, inclusive en las mismas esferas oficiales.

Se han generado cambios en la manera de concebir la imagen del educador, "la concepción del maestro apóstol, que afrontaba con un gran sacrificio su labor docente en todos los terrenos, que se preocupaba por su oficio, que sentía como natural la exigencia de mayor presupuesto para la educación, de más cupos; se pasó casi naturalmente a un nuevo período en el cual ocupó el primer y casi único plano la lucha por ganar un carácter de trabajador asalariado" (1). Sin desconocer la importancia de las luchas magisteriales y sus logros, hay que reconocer que se está lejos de alcanzar una remuneración acorde a las exigencias que en el campo de la sobrevivencia tanto a nivel individual, como colectivo, se tienen, y se está muy distante de alcanzar un nivel de ingreso que corresponda a la importancia del ejercicio profesional realizado.

(1) Fecode, Folleto de conclusiones del Congreso de Bucaramanga, pág. 39.

El que cada maestro logre entender esta dinámica relación entre gobierno-salario-educador con las significativas repercusiones que ella tiene en su nivel de vida es una tarea que se debe mantener, impulsada por los grupos de maestros más conscientes de estos problemas y que hacen del activismo sindical una labor de especial importancia. Pero es necesario ir más allá del simple informe sindical y es así como una acción que propenda por el mayor conocimiento de la realidad económica del país debe comprometer a Instituciones, grupos y personas con amplios conocimientos y práctica en estos campos, en niveles de asesoría y capacitación del magisterio, con el fin de lograr un mayor grado de entendimiento de la dinámica sindical, y a la vez, éste se refleje en una mayor participación con capacidad de propuesta y de lucha reivindicativa de sectores más amplios del gremio. Esta actividad recobra especial eco, cuando es un imperativo el lograr hechos de entendimiento y participación con distintos sectores, en manifestaciones más decididas y profundas, para alcanzar las metas propuestas en la defensa de la educación pública.

En lo concerniente al educador como trabajador de la cultura, es necesario decir que esta concepción se ha perdido por la misma acción oficial de querer imponer el régimen y la estimación de empleado público, lo que ha traído a que en el interior de nuestro gremio se manifieste una progresiva enajenación del quehacer del maestro, que adquiere manifestaciones en la falta de compromiso consigo mismo y con su profesión y en actitudes de su práctica, expresada muchas veces en la acción del menor esfuerzo y falta de motivación para asumir el trabajo con sus estudiantes, los padres de familia y la misma comunidad.

Este tipo de tratamiento por parte del Estado ha llevado a cierto tipos de prácticas pedagógicas que han generado desconfianza y decaimiento en el fervor educativo en los distintos estamentos, la imagen del maestro se ha enrarecido en una práctica o papel no muy definido y alejado de interpretar reales necesidades comunitarias.

El movimiento pedagógico surge como esa posibilidad que permite la reflexión y la expresión en voz alta, que redescubre la historia del papel del maestro para darse cuenta que en este aspecto también se ha perdido y que es una necesidad social, el poder contar con maestros más capaces y decididos para aceptar su oficio y enriquecer su actividad con el estudio, la reflexión, la capacidad pedagógica, cultural y política, que las comunidades necesitan y que el Estado quiere negarle. Actividad de especial trascendencia es la del movimiento pedagógico, para que ella pueda tener pleno cumplimiento es necesario partir del reconocimien-

to de nuestras debilidades en la práctica docente y generar procesos amplios que permitan el flujo de una especial energía y la consolidación de corrientes pedagógicas que iluminen las distintas tareas por asumir.

2o. Perspectivas del trabajo docente

Creemos que hay hechos que permiten la posibilidad de encarar en forma distinta el ejercicio del docente e ir ganando la pelea, en esto de la confrontación de prácticas pedagógicas diversas.

Al maestro tradicional encubierto de rutina, preocupado en el hecho mismo de su ejercicio, con pocas herramientas de trabajo y con una visión estática y resignada del mundo, hay que confrontarlo con una práctica responsable de la docencia, en donde la apropiación del saber que se enseña sea un esfuerzo continuo, dinámico y recreativo en el sentido fuerte de la palabra; en donde el estudio de la pedagogía y la discusión recobre sus espacios y sus tiempos y la capacidad del educador se redescubra como posibilidad innovadora, investigativa y de personalidad pedagógica.

Esta tarea se puede asumir teniendo en cuenta que hay maestros preocupados de su ejercicio, un poco perdidos en la soledad de su práctica distinta y que seguramente pueden servir de pioneros si encuentran respaldo, acompañamiento y mayores medios que le dinamicen su creencia en el universo de la posibilidad.

Creemos que esta propuesta, responde al hecho de reconocer que en la escuela, en el colegio, en la universidad hay distintas prácticas pedagógicas, sociales y políticas que bien pueden diferenciarse en base a quienes las practican.

Hay quienes deciden hacer de su labor docente una agencia del "orden establecido", encubriendo situaciones de explotación e injusticia social y adormeciendo la capacidad de cambio que pueden tener quienes participan en el proceso y quienes trabajan para alimentar su capacidad de lucha y ensueño pensando en una sociedad distinta, y sabiendo que la manifestación del conocimiento se justifica en el hecho de la transformación de las condiciones que la originan.

Es necesario recordar y reconocer que la práctica de educar es una práctica exigente y de profunda responsabilidad con la sociedad.

En la práctica de educar está implícita la idea de cambio, esto supone una cierta concepción de lo qué es y debe ser el hombre como individuo y como ser

social. Este proceso debe cumplir unas metas en las cuales el maestro facilita, colabora, ayuda mediante su expresión, su conocimiento, su método, su misma vivencia y práctica de vida, la responsabilidad del maestro tiene que ver con la efectividad del acto de ser pedagogo (2).

Es el campo de la pedagogía manifestado en el complejo haz de las relaciones de la práctica docente, el que es necesario reconquistar y difundir para bien del ejercicio mismo de la enseñanza. Esta es la tarea central en el desarrollo del movimiento pedagógico.

El acto de educar responde a la inquietud del conocimiento. Es la necesidad que tiene el hombre de conocer, lo que conlleva a prácticas de enseñanza y este proceso se ve revestido de múltiples formas y en las cuales este acto aparece como "aquella influencia de las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes" y en donde el acto de ser maestro implica manifestaciones de responsabilidad consigo mismo y con quienes le rodean en el sentido de contribuir en la conquista de transformaciones de orden material y espiritual en pro de una sociedad más justa.

3o. Hacia una nueva práctica docente

Queremos reconocer que el educador es una persona que se ha capacitado para ejercer el cargo, es un profesional cualificado. A partir del estatuto docente, se ha puesto mayor énfasis en este aspecto y aunque reconociendo que existen personas que a nivel inicial no acreditan tal capacitación, la misma dinámica de vinculación y ascensos le lleva a que participe en estos procesos tendientes a su promoción y al logro de una mejor retribución económica.

Sin embargo, es necesario hacer énfasis en el grave problema que se manifiesta en la formación y capacitación de los maestros, al reconocer que los programas de las escuelas normales y las universidades están muy lejos de interpretar en forma coherente las verdaderas necesidades que en este campo tienen los educadores.

El educador concibe en muchos casos, su preparación y su formación docente como una posibilidad de empleo, de ascender unos cuantos grados en el escalafón, pero su ánimo está lejos de querer emprender tareas que vayan más allá de estas preocupaciones.

¿Qué pasa con el educador una vez ha conseguido el título?

Las dificultades económicas y las exigencias de sobrevivencia le llevan a participar en actividades de dos y tres jornadas, descuidando su preparación de clases, la continuidad de su proceso de formación y poniendo en peligro su misma salud y el disfrute de la vida.

La capacidad de aporte, de inquietud investigativa, de generar nuevos elementos teórico-prácticos se ve afectada, quedando el oficio del educador reducido al hecho de realizar un trabajo que con el correr del tiempo cae en la caracterización de la rutina.

A ello contribuyen otras causas, como las deficiencias en su formación docente y la falta de encontrar estímulo y respaldo en su trabajo por parte de sus mismos compañeros, etc.

Creemos que es fundamental quebrar estas prácticas rutinarias y lograr procesos que tiendan a una reeducación del magisterio, teniendo en cuenta el tipo de dificultades que se puedan presentar. Hay que generar procesos que den fortaleza y decisión a los educadores para romper esta "rara normalidad" que existe en los centros educativos, en donde poco se cuestiona la actividad docente por temor a informes que puedan afectar la hoja de vida del educador que cuestiona y a quebrantar la relativa paz en la vida de la institución.

a. Capacidad científico pedagógica

En la práctica de muchos maestros se nota la incapacidad que se tiene para dar a su enseñanza una veracidad acorde con la información científica e imprimir en los estudiantes el deseo de polemizar y controvertir acerca del desarrollo y avance del mismo saber.

El conocimiento que tiene el maestro ha quedado reducido a los vagos recuerdos de la época de estudios en la Normal o la Universidad, y a duras penas es apoyado por la temática expuesta en el libro que se tiene como guía.

Existen muchas explicaciones fundamentales en creencias cimentadas en la fe, los mitos y sin ninguna correspondencia con la realidad, surgidas estas en un trabajo docente quebrantado en la capacidad de tener un conocimiento actualizado y consciente del desarrollo mismo de la actividad científica, lo que cobra eco en la preocupación por el desarrollo mismo de la explicación y la incidencia que ella tiene en el campo de la disposición del estudiante.

También es cierto reconocer que la pedagogía o las pedagogías (a manera como la toman Flórez y Bautista) se ha quedado en una disciplina dispersa y con un desarrollo momificado. El aporte de los educado-

(2) Flórez y E. Bautista; el pensamiento pedagógico de los maestros, editada Universidad de Antioquia, 1982, páginas 7-8-9.

res a su misma disciplina ha sido poco y sus fuentes y bases se deben en una buena parte a profesionales de otras áreas. Piaget se refería a este aspecto comentando acerca de quienes han aportado a esta disciplina "Comenius creó y dirigió escuelas, pero su formación era teológica y filosófica. Rousseau no dio clases y, si tuvo hijos, se sabe que se ocupó muy poco de ellos. Froebel, el creador de los jardines de infancia y defensor de una educación sensorial (por otra parte muy insuficiente), era un químico y filósofo. Herbart es psicólogo y filósofo. María Montessori, Decroly, Claparede eran médicos y los dos últimos además psicólogos..." (3) más adelante, él se pregunta ¿por qué la pedagogía es en tan escasa medida obra de los pedagogos?, problema sentido y siempre actual, donde factores sociológicos pueden entrar a dar alguna explicación "el sentido de que el desarrollo de una ciencia está en función de las necesidades y las incitaciones de un medio social" (4).

La misma práctica de los educadores contribuye a que el campo pedagógico sea en la actualidad desplazado por otro tipo de explicaciones, que si bien aportan a la docencia, no están directamente comprometidas con ella.

El redescubrir la práctica pedagógica, sus personajes y propuestas, el contribuir a su enriquecimiento mediante la inquietud reflexiva del estudio, de investigación, es una tarea por emprender en los educadores que decidan luchar por su disciplina, por un mayor campo de autonomía, por fundamentar una autoridad surgida del conocimiento, a la vez que se vaya sustituyendo el hecho de opinar y decidir en torno a prácticas pedagógicas con base en el buen sentido, de tan marcado tinte subjetivista.

Es el gremio de los educadores quien debe redescubrir sus elementos de autonomía, valorar sus posibilidades de ejercicio y dotarse de herramientas para tener elementos de juicio y contrapropuestas a los programas que no cumplan con las reales necesidades que hay en el campo de la educación.

La formación del docente debe ser una formación exigente, en tanto que implica el proveerse de los conocimientos específicos del área o materias que enseña o aspira a enseñar y a la vez proveerse de conocimientos, herramientas que le permitan enseñar con un grado de eficacia.

(3) Piaget, Jean, psicología y pedagogía, Edit. Ariel, 1972, págs. 14-15.

(4) Ibid.

b. Los educadores y los programas

En los últimos tiempos la acción de los educadores está siendo influida por la implementación y puesta en práctica de programas como la Renovación Curricular.

Lo que inicialmente se presentó como innovadora propuesta, tendiente a un mejoramiento cualitativo del proceso educativo y con amplios fundamentos en los aportes de las distintas disciplinas ha sido confrontada por estudios y trabajos serios, descubriendo que estos programas son incorporación de modelos de carácter "cientifista", tomados de la organización empresarial de la producción capitalista y acomodados en un afán de hacer de la educación un proceso de rentabilidad en el sentido de "ejercer un control cada vez mayor sobre el consumo de la mercancía que compra, la fuerza de trabajo del educador, control que se ejerce por medio de medidas administrativas, formales y de coacción" (5). "El trabajo del educador es reducido a un simple trabajo de ejecución expresable en términos de tiempo de trabajo y evaluable en términos de cumplimiento e incumplimiento" (6). Los trabajos del grupo del profesor Carlos Federicci y del profesor Antanas Mockus, han generado controversia, y sobre todo han alertado al magisterio y a la comunidad sobre el sentido de la innovación y a qué responden este tipo de programas; los mismos educadores no se deciden a seguir al pie de la letra estas indicaciones desplazadoras de su posibilidad de proponer, orientar y decidir. El golpe contra la autonomía del educador, representado en los nuevos programas, es resistido por una práctica docente enraizada en el tipo tradicional de enseñar.

Es necesario que los educadores se comprometan en prácticas de estudio, conocimiento y elaboración de documentos, a la vez que desarrollen micro-investigaciones sobre la práctica educativa con base en el modelo curricular y se vaya manifestando con argumentos de trabajo comunitario lo que pueden ser las distintas necesidades de los centros educativos, según características del sector social que representen.

Creemos que es imprescindible asumir la tarea de ir generando una serie de propuestas y actividades en el sentido de sopesar los contenidos de la educación, mediante un estudio riguroso de las reales condiciones de vida de los estudiantes, para ello es necesario con-

(5) Mockus, Antanas; Tecnología y Taylorización de la Educación, edit. por la Universidad Nacional, págs. 3-4.

(6) Ibid.

tar con la participación y compromiso de los estamentos que participan en el proceso educativo (educadores, estudiantes, comunidad).

c. Acción social del educador

Seguramente que si se logran romper las formas tradicionales de relación entre educador-estudiante, educador-padre de familia y educador-comunidad, se estará dando un paso importante en torno a la integración comunitaria alrededor de sus procesos educativos.

El modificar el tipo de informe de calificaciones tendrá que ser uno de los pasos iniciales que lleven al maestro a vincularse a la comunidad, permitiendo un mayor conocimiento acerca de la vida de sus estudiantes, sus familias, lo que permitirá ir asumiendo con mayor perspectiva el liderazgo que le corresponde como trabajador de la cultura.

Creemos que el ir profundizando en este tipo de relaciones y en el conocimiento de las condiciones socioeconómicas y culturales de la comunidad tendrá que manifestarse en un mayor compromiso de los sectores populares en la defensa de sus intereses.

Conclusiones

Si bien es cierto que hay factores estructurales que inciden en la calidad de la educación, no se puede negar que hay elementos y características que muestran el deterioro de ésta y que son responsabilidad de los mismos educadores.

Maestros irresponsables tanto en el cumplimiento de sus actividades como en el descuido en su proceso de formación colaboran muy poco con quienes aspiran a educarse para la vida social.

Creemos que la acción del magisterio en la defensa de la educación pública y en el mejoramiento de su calidad traerá amplias repercusiones en la vida socio-económica, cultural y política de la sociedad ■

Bogotá, septiembre 1984

Sobre la calidad de la educación

José Fernando Gómez*

Se ha abierto en el país un gran debate sobre la calidad de la educación y en el seno de la Federación Colombiana de Educadores se viene discutiendo el carácter del "movimiento pedagógico". La controversia sobre estos dos puntos hace parte de una misma problemática, cuyos aspectos son inseparables en el contexto en que se ha inscrito. Resulta ineludible en este proceso afrontar temas de tanta trascendencia como el carácter mismo de la educación, el significado de la pedagogía, el papel del maestro en la escuela y en la sociedad, así como la relación que existe entre la educación y la estructura de la economía nacional. Ya se han llevado a cabo seminarios en todo el país y han empezado a aparecer publicaciones de distinto tipo sobre estos temas en discusión. La FECODE dedicó el primer número de su revista Educación y Cultura a plantear el problema del movimiento pedagógico. Pero nos encontramos apenas en el inicio de la controversia y este gran Foro en defensa de la educación pública se ve abocado al desafío de contribuir decisivamente a clarificar el contenido y las proyecciones del "movimiento pedagógico".

FECODE ha dado un paso importante hacia la determinación de las verdaderas proporciones del movimiento, después de la lucha librada por el magisterio durante el paro de mayo y junio de este año. Ya no se plantea el "movimiento pedagógico" como el sustituto de la movilización y como el reemplazo de la confrontación de la política educativa del gobierno y del Estado. Fue superada en la práctica la tendencia nociva que defendía la adopción por parte de la Federación de un "nuevo estilo" que sustituyera la forma de lucha contestataria utilizada por FECODE en más de veinte años de historia sindical. Se llegó así a insertar el "movimiento pedagógico" dentro de la lucha del magisterio en defensa de la educación pública, no como un sustituto y un "nuevo estilo", sino como una actividad integrada a todo el proceso de la Federación que muy bien cabe resumir en la consigna central de educar y luchar por la liberación nacional.

Intentaremos hacer una clasificación tentativa de las principales tendencias sobre la calidad de la educación y sobre el movimiento pedagógico surgidas durante este debate inicial. A continuación nos referiremos

(*) Miembro del Comité Ejecutivo de FECODE profesor de U. Distrital.

a los principios fundamentales que determinan la calidad de la educación. En último término fijaremos lo que, según nuestro criterio, debe ser el "movimiento pedagógico" en la etapa actual de la Federación y del desarrollo educacional del país.

Teorías, Escuelas y Tendencias

Entre el idealismo más sofisticado y el materialismo más burdo, entre el escolasticismo más transnochado y el anarquismo ideológico más extremo, entre el positivismo más refinado y la dialéctica kantiana o hegeliana de más puro cuño, entre las más audaces innovaciones y los experimentos más artesanales, entre la gama más disparatada y prolífica de matices cada quien se ha sentido con el derecho de opinar, unos porque están dedicados a la profesión de la pedagogía o de la filosofía, otros porque su práctica magisterial los impulsa a buscar una luz sobre su identidad profesional, la mayoría porque lo han tomado como una tarea política inherente a su línea programática o porque se trata de una actividad sindical ineludible. En medio de tanta literatura y de tanto experimento, el "movimiento pedagógico" no es todavía más que un intento, un proyecto, una idea importante, pero no una realidad suficientemente definida.

Se ha ido arraigando una tendencia que atribuye al maestro la pésima calidad de la educación colombiana. Su falta de capacitación, la ausencia casi total de conciencia pedagógica, la irresponsabilidad reinante, su ignorancia respecto a la metodología de moda, el adocenamiento y la rutinización o su inconsciencia profesional, todos son factores que, según esta tendencia, hacen al maestro responsable de la mala situación de la escuela como proceso educativo. Si se reforma el maestro se reformará la educación, es su consigna. El aspecto fundamental que determinará la redención del maestro es su autonomía como intelectual, de tal manera que despierte la conciencia dormida de su capacidad de pensar, que remueve su más profunda tendencia a ser sí mismo como sujeto educador y que se constituya por fin en una individualidad capaz y responsable frente a los demás en el conjunto de la totalidad social. Si el maestro debe ser el forjador de la palabra, su dominio del lenguaje será un requisito indispensable. Si su papel no se limita a las cuatro paredes de la escuela o a su relación con los alumnos, se transformará en el líder de la comunidad y su guía cultural. Y en este orden de ideas no faltan quienes le exijan su comportamiento, su moral y su religiosidad del más estrecho rigidismo. Hay de todo. La teorización sobre el papel del maestro fascina e ilusiona.

No es del caso discutir en este momento el grado de capacitación y de conciencia profesional del magisterio colombiano para medir la incidencia de un factor de esta naturaleza en la calidad de la educación. La controversia sobre el papel del maestro como factor determinante de la calidad de la educación lo que debe definir es si la transformación del maestro en las circunstancias actuales del desarrollo económico del país determinarían la transformación de la calidad de la educación. No se trata de discernir si la calidad del maestro influye en la calidad de la educación. Por supuesto que sí. No hay duda de ello. Pero ese no es el centro del debate.

Se ha venido colocando como tema central del movimiento pedagógico en algunos sectores de FECODE el papel del maestro. Una corriente que se ha impuesto en las escuelas de educación de las universidades oficiales más prestigiosas la eleva a niveles epistemológicos de mayor sofisticación. El maestro —según se afirma— debería ser el "motor vital" de la sociedad, pero lo han convertido en el "doctrinero" de tipo colonial "que ya no inculca sólo los dogmas eclesiásticos puesto que se le han incluido los dogmas científicos" (1). El maestro —se sigue señalando— es sobre todo el agente del discurso pedagógico cuyo carácter es esencialmente político "puesto que su responsabilidad social radica en la formación de los individuos que promueven los cambios estructurales necesarios" (2). Pero llegamos al súmmum de esta teoría fenomenologista cuando se nos plantea que el maestro conjuntamente con el estudiante componen un "super sujeto" enfrentado a un "super objeto" constituido por la relación entre el saber social y el saber pedagógico, para concluir que "cada método de enseñanza está centrado en un modo específico de relación entre maestro y alumno y cada uno de ellos juega un papel en la relación pedagógica, determinado por el trabajo al interior de cada uno" (3). Esta posición de Araceli de Tezzanos, muy influyente hasta hoy en la Universidad Pedagógica, no está muy lejos de la de los directores del CEID Felipe Rojas y Alberto Martínez, para quienes la "otra escuela" tendrá que ser un Epicentro Cultural concebido como "espacio de encuentro y de síntesis de la vida cultural de los municipios y provincias" y en donde "la palabra llama y convoca la razón de las cosas". Por tanto, hay que tener maestros cultos para formar "un ciudadano conocedor de la cultura, que pueda abrirse al mundo y a la

(1) Araceli de Tezzanos, "Por qué un movimiento pedagógico", Educación y Cultura, Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, No. 1, Bogotá, julio de 1984, pág.

(2) Ibid, pág. 21.

(3) Ibid., pág. 22.

reflexión de otras culturas" (4). El maestro será, pues, "pensador de su quehacer" para que "se dirija a sí mismo". De allí saldrá un movimiento pedagógico como una "Expedición Pedagógica y Cultural" que "se propone como una gran corriente de pensamiento para la construcción de maestros cultos" (5), para coincidir con la Dra. de Tezanos al afirmar que "lo pedagógico parte de los cimientos mismos de la política, tomada en su sentido más amplio, al concebirla como obra de formación de ciudadanos" (6). (Un sentido tan amplio de político que significa todo y cualquier cosa). Y finaliza con una fórmula por lo demás superlativa: "en este sentido es un Movimiento Pedagógico que se vincula con un proyecto ético-político que involucra el conjunto de los procesos culturales y sociales. Es un movimiento que rescata la condición del maestro como trabajador de la cultura" (7).

Al centrar el movimiento pedagógico en la transformación del maestro, bien sea para convertirlo en un modificador de conductas, en un trasmisor de información, en un trasmisor de ideología o en un constructor de cultura, desviamos el centro de la responsabilidad, no importa que un conjunto de maestros perciban las propuestas de su "conversión" como un propósito positivo y alcanzable. El proceso educativo del país no ha sido tan abstracto ni tan simple como para descargar la responsabilidad de la mala calidad de la educación sobre los hombros de los maestros. Son necesarias otras consideraciones. Pero antes examinemos otras tendencias sobre la calidad de la educación.

Ha tomado fuerza durante el tiempo que lleva este intento de levantar un movimiento pedagógico el propósito de desarrollar un modelo pedagógico alternativo. Hasta el momento de inmensa mayoría de los ensayos en esta dirección apuntan principalmente a discutir el problema del método. Subsiste en el fondo una tendencia a atribuir la mala calidad de la educación a la falta de un método adecuado. Quienes tienden a señalar al maestro como el responsable de la mala calidad de la educación, incluyen como un factor de primera importancia su culpabilidad en la utilización de una metodología pedagógica adecuada. Coincide una interpretación de este tipo con la corriente que durante tanto tiempo ha predominado en los predios del Ministerio de Educación y que ha tratado de imponer un modelo alternativo de "moderni-

zación pedagógica" con el famoso "modelo instruccional" hasta haber terminado convirtiéndose en el centro de la política educativa en este momento dentro de las perspectivas del llamado "nuevo plan curricular" o Decreto 1002 de 1984.

La obsesión metodológica ha sido tan dañina en la investigación como en la pedagogía. Dentro del ámbito de las carreras de educación ha predominado fuertemente la posición de que la base de las licenciaturas tiene que ser el área pedagógica concebida como didáctica, administración, currículo, etc., por encima de la preparación científica de la especialidad. Los postgrados en educación se orientaron en la década del setenta hacia las áreas metodológicas, psicológicas o administrativas. Pero es indudable que la expresión más acabada de esta tendencia está representada por la escuela conductista de la educación, según la cual el objeto de la educación consiste en la instrumentación acelerada y eficiente de los individuos a tareas específicas del taller, de la fábrica o de cualquier otra actividad social. No se trata, pues, de un proceso científico educativo, sino de un adiestramiento mecánico de emergencia para crear en el individuo ciertas habilidades, sin que se permita el desarrollo de una formación científica. Por otro lado, el maestro queda reducido a un simple autómatas repetidor de instrucciones y de manuales preestablecidos. El grupo pedagógico Federici de la Universidad Nacional ha profundizado en el carácter de este "modelo instruccional", base del nuevo currículo, y acierta al atribuirle una base anticientífica disfrazada de cientifismo, aunque incluya en sus características elementos que no pueden aplicarse a la educación, como el del taylorismo, sólo propio de la producción, siendo así, muy acertadamente, que ellos no aceptan recibir la educación como parte del proceso productivo (8).

Es cierto que el sabio no es educador por el hecho de ser sabio, pero también resulta claro que a un educador de escasos conocimientos de poco le sirve el método para mejorar la calidad de la educación. Araceli de Tezanos parece defender, también, la predominancia del método al citar un autor uruguayo que proclama: "un maestro que no sabe pedagogía, es decir, que no sabe cómo debe enseñarse a los niños, no es verdadero maestro, aun cuando pueda ser tan sabio como Buffon". (9). En cambio Rojas y Martínez cri-

(4) Alberto Martínez y Felipe Rojas, "Movimiento Pedagógico: Otra escuela otros maestros", Educación y Cultura, op. cit., pág. 11.

(5) *Ibid.*, pág. 12.

(6) *Ibid.*, pág. 12.

(7) *Ibid.*

(8) Carlos Augusto Hernández, "La reforma curricular: cientifismo y taylorización", Educación y Cultura, No. 2, Bogotá, septiembre de 1984. Ver, también, Antanas Mockus y otros, "La reforma curricular y el magisterio", Tribuna Pedagógica, Asociación Distrital de Educadores, Comisión Pedagógica, No. 1.

(9) *Op. cit.*, pág. 20.

tican la hegemonía del método: "el método llega a convertirse en la red que atrapa y constriñe al maestro, impidiendo casi siempre el desarrollo de la reflexión sobre el conocimiento y limitando la enseñanza a una actividad instrumental y repetitiva (10). Así planteado el problema se impone la necesidad de examinar la relación entre método y contenido. Porque la crítica de Rojas y Martínez al predominio del método, los lleva a adoptar una posición culturizante que va a reducir la educación a la formación de la palabra y los maestros a los forjadores de la lengua materna en los niños.

Si la tendencia que atribuye al maestro la responsabilidad de la calidad de la educación conduce a ignorar los problemas estructurales que determinan el proceso educativo, la corriente metodologista desemboca en el formalismo total, despoja la educación de su carácter científico, la convierte en un proceso puramente instrumentalista y cae en el más burdo pedagogicismo. Sin embargo, esta crítica no puede extremarse hasta defender que la conciencia del maestro sobre su papel no es un elemento esencial del proceso educativo o que los métodos pedagógicos de formación, de trasmisión de conocimientos y de instrucción no sean indispensables para la educación. Se hace, por tanto, imperativo referirse a la relación que tiene que existir entre el contenido de la educación y el método más adecuado para hacerla científica, problema que abordaremos más adelante.

Resulta imposible llevar a cabo un movimiento pedagógico que defienda la educación pública si no se clarifican a fondo las incidencias que estas corrientes tienen en una concepción sobre la educación. Es necesario preguntarse si al proponerse un modelo alternativo pedagógico, lo que en FECODE se busca lograr es simplemente un nuevo método pedagógico o es darle al maestro una conciencia sobre su papel abstracto de educador —que a la hora de la verdad bien puede resultar en cualquier cosa— o tal vez se trata de culturizar al magisterio para que sean forjadores de la palabra o más bien transformar desde dentro el carácter vivencial del educador para que devenga el intelectual autónomo que requiere una educación humanista liberalizante. Hasta ahora este debate inicial librado más bien en círculos reducidos no ha llegado muy allá. En los Sindicatos los grupos pedagógicos se han orientado hacia grupos reducidos de gomosos por experimentar métodos sin objetivos claros o simplemente organismos burocráticos utilizados políticamente como fuerza electoral dentro de la Federación.

La Lucha por una Educación Científica

Es necesario hacer aterrizar la polémica pedagógica para no caer en la dura abstracción y para no hablar de los maestros como simples ángeles insertos en un país imaginario o de la pedagogía como una práctica general común a cualquier país por el simple hecho de encontrarse en el mismo planeta. Hace treinta años, por lo menos, se inicia en Colombia un proceso de modernización educativa. Por supuesto esa inquietud modernizadora no cae del cielo ni es el producto de mentes alumbradas que la concibieron espontáneamente. No es de ninguna manera casual que el primer plan piloto del Banco Mundial en el mundo subdesarrollado, traído a Colombia durante los gobiernos de Ospina Pérez y Laureano Gómez y dirigido por Lauchlin Currie, hubiera hecho las primeras recomendaciones sobre la necesidad de modernizar el aparato educativo, como parte del primer plan de desarrollo económico de nuestra historia. Tampoco fue fortuito que la recién establecida Organización de Estados Americanos, resultado de la hegemonía norteamericana en América Latina después de la Segunda Guerra Mundial, hubiera dedicado numerosas reuniones de Ministros de Educación a estudiar el plan modernizante con el patrocinio y la financiación del departamento de Estado gringo. Siguió después numerosos programas orientados en esta dirección. La Alianza Para el Progreso, El Plan Básico de la Universidad Colombiana, El Programa INEM del Banco Mundial, Las Concentraciones de Desarrollo Rural de la AID, El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-UNESCO, El Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA y tantos otros del mismo tipo, financiados en una u otra forma por los organismos financieros internacionales o por las instituciones imperialistas norteamericanas. Todos estos programas se relacionan, se entrecruzan, se complementan, algunas veces sufren fracasos y retrocesos, pero siempre buscan un mismo propósito.

Una interpretación muy corriente atribuye a un "modelo" de desarrollo capitalista esta proliferación de programas modernizantes después de las décadas del cincuenta y el sesenta. Un reciente artículo de Gustavo Tellez, publicado en la revista del CEID sobre la política educativa del actual gobierno, conceptúa: "Digamos brevemente que a partir de los años 50 y bajo la inspiración de las distintas variantes del modelo capitalista, el Estado colombiano ha intentado adecuar las políticas y los programas educativos a las demandas del desarrollo económico y social, estableciendo de manera irregular planes indicativos a corto y mediano plazo que corresponden en términos gene-

(10) *Ibid.*, pág. 7.

rales a los períodos presidenciales...” (11). No se trata aquí de un llamado “modelo” capitalista simplemente, porque en esos términos sería imposible lograr una comprensión de las contradicciones que se generan con un proceso de modernización económica y educativa de tipo imperialista, es decir, impuesto por el control que ha ejercido la economía norteamericana sobre la economía de nuestro país a través del endeudamiento externo, de la inversión directa, del manejo de nuestros recursos naturales y de los condicionamientos provenientes de los organismos prestamistas internacionales. Asignarle los programas educativos de los últimos treinta y cinco años al desarrollo espontáneo del “modelo” capitalista es borrar de un golpe todo el proceso transitado por la educación nacional en manos de los programas del imperialismo. Pero es, sobre todo, dejar sin explicación la política educativa de todo este período.

La modernización económica por endeudamiento externo iniciada en la década del veinte transformó la infraestructura de servicios, puso las bases de la evolución del sector financiero de la economía tal como funciona actualmente, abrió el camino a los monopolios extranjeros y dio un impulso definitivo al capitalismo monopolista de Estado. Había surgido una economía nueva pero sin que hubiera desaparecido la estructura económica antigua. En efecto, el régimen terrateniente quedaba intacto, la industrialización nacional había sido edificada en el aire, el crecimiento de los servicios dependía totalmente del crédito externo y el proceso de acumulación interna no respondía a las exigencias del crecimiento de la población ni a la acelerada expansión de las ciudades (12). Ninguna de estas características tiene que ver con el “modelo” capitalista, sea cual fuere el apelativo que se le coloque. Después de veinticinco años de haberse iniciado lo que yo llamo “modernización imperialista”, resultaba imposible mantener intacto el anacrónico sistema educativo tradicional (13). Pero quienes exigían la modernización educativa eran quienes controlaban la economía del país habían sido gestores de esta transformación económica. El cambio educativo tenía que seguir ineludiblemente los lineamientos que habían guiado la modernización de la economía. Y es allí, precisamente, en donde radica la contradicción profunda del sistema educativo colombiano.

(11) Gustavo Tellez, “La política educativa en el Plan de Desarrollo “Educación y Cultura”, No. 2, pág. 49.

(12) Ver José Fernando Ocampo, Colombia Siglo XX. Estudio histórico y antología política, Editorial Tercer Mundo, tercera edición, 1982.

(13) José Fernando Ocampo, “Reforma universitaria 1960-1980”, Controversia, CINEP, 1980.

Procurarse una capacitación acelerada de la mano de obra indispensable para las nuevas necesidades de la estructura económica y asegurar un nivel técnico elevado en la formación de los profesionales de todas las ramas, incluyendo las sociales, era un propósito urgente. Pero, al mismo tiempo, tenían que diseñarse las reformas y estructurarse los programas con una metodología, con un contenido y con unos controles que no permitieran a la modernización educativa producir de pronto efectos de tal naturaleza que desbordaran sus objetivos limitados de servir a la modernización imperialista y entroncaran, más bien, con el designio de erradicar las causas del atraso y lograr la independencia económica. Como resultado la estrategia modernizante de la educación ha creado conflictos durante los últimos tres decenios en las tres áreas más sensibles del sistema educativo: 1) financiación; 2) estatutos y reglamentos de profesores y estudiantes; 3) contenidos y metodología.

En el terreno del financiamiento, la contradicción ha tenido que ver con la tendencia a privatizar cada vez más la educación en diversas formas. La lucha contra los estatutos y reglamentos impuestos por el gobierno se ha convertido en una lucha por la democracia y la autonomía en las aulas escolares, principalmente en las universitarias. Pero la más profunda y compleja contradicción, a la vez que la más ignorada de todas, radica en el plano de los contenidos y de la metodología pedagógica que se refiere ante todo al carácter científico de la educación. Si el imperialismo es monopolio económico, negación de la autodeterminación de las naciones, anulación de la democracia política, preservación del atraso, en el plano educativo se expresa como el obstáculo insuperable al desarrollo científico en los países neocoloniales sometido a su yugo. Y la primera manifestación de su necesidad de impedir el desarrollo científico autónomo de cada país es precisamente la de obstaculizar el proceso de una educación científica.

Sería aquí conveniente introducir unos elementos sobre el carácter mismo de la educación. Habría que insistir en que el desarrollo de la educación depende de la evolución de la estructura productiva y se refiere antes que nada a resolver sus problemas fundamentales y no está determinada por la creatividad de las mentes geniales de hombres muy ilustrados y muy cultos. La tendencia idealista de la pedagogía concibe la educación preferiblemente como un proceso dirigido a la llamada formación humanística universal, al desarrollo cultural de las mentes, al fomento refinado de la tendencia intelectual de los individuos. En FECODE, en su centro de investigaciones pedagógicas, en los debates iniciales sobre el movimiento pedagógico, o ya

no se habla del carácter de clase de la educación, o simplemente se menciona para pasar por alto sus consecuencias y sus implicaciones en el estudio de la situación educativa del país. Y cuando se tiene en cuenta que las distintas posiciones sobre la pedagogía obedecen a intereses económicos determinados por los intereses de clase de quienes las defienden, no se supera el nivel de la abstracción general sin relación alguna con las condiciones concretas de Colombia, un país en donde las clases dominantes o agencian la dominación imperialista o se alían con él para impedir el desarrollo nacional, mantener el atraso de la economía y preservar la desuetas estructuras arraigadas por siglos sobre esta parte del mundo. A esto lo llaman ideología trasnochada, dogmatismo cerril o militantismo político desueto. La polémica sobre la calidad de la educación es un debate sobre el carácter científico de la educación y la controversia sobre el carácter científico de la educación plantea indeludiblemente la discusión sobre la naturaleza de la sociedad colombiana en su situación actual y en su desarrollo histórico. Hablar de que la práctica pedagógica es política en sí misma, aún en el sentido más amplio de la palabra no es sino eludir el fondo del problema para escurrirse en sofismas de segunda categoría. Si el movimiento pedagógico de FECODE va a contribuir al mejoramiento de la educación es necesario que ponga sobre el tapete las diferentes concepciones sobre la pedagogía, las idealistas y las materialistas, las metafísicas y las dialécticas y que sean enfrentadas con este criterio eminentemente controversial.

Es aquí donde hay que replantarse la problemática de la relación entre el contenido y el método. Los dos elementos de la contradicción son inseparables, pero en una educación científica el aspecto que determina la calidad y su carácter científico no es el método, sino el contenido. En otras palabras, el contenido debe definir, guiar y medir los alcances del método. Para enseñar matemáticas en primaria no puede imponerse primero el método sin determinar el tipo de conocimientos, su alcance, el grado de profundidad requerido y su adecuación progresiva a cada nivel. Una vez resuelto el problema del contenido tendrá que desarrollarse el método más adecuado para que el nivel científico más elevado y actual pueda ser asimilado por los niños. Cada disciplina y cada área de conocimientos tiene sus peculiaridades y sus especificidades, lo mismo que cada nivel educativo, cada tipo de instrucción, etc. Así será en ciencias naturales y lo mismo sucederá en historia. El contenido tendrá que dirigir la utilización del método. Precisamente por este principio elemental lo que debe dirigir el proceso pedagógico es el conocimiento del maestro en su calidad de maestro y no de sabio o de intelectual. Será inútil avanzar en un gran movimiento pedagógico con el pro-

pósito de mejorar la calidad de la educación sino no hay un salto cualitativo en el conocimiento científico de los maestros.

Pero hay otro elemento indispensable que debe tenerse en cuenta. Se trata de una serie de presupuestos pedagógicos básicos que hacen parte integrante de cualquier tipo de educación científica. Me refiero a los tres aspectos discutidos por el grupo Federicci e incluidos en el artículo de Antanas Mockus en el último número de Educación y Cultura. Una educación científica tiene que comenzar por el desarrollo de la capacidad de emplear apropiada y eficazmente el lenguaje; en segundo lugar debe obtener del estudiante una aptitud de fundamentar discursivamente sus opiniones y respuestas, es decir, su capacidad de abstracción; y en tercer lugar logrará infundir en sus discentes una definitiva voluntad de saber.

El contenido como aspecto principal de la contradicción con el método; los tres presupuestos pedagógicos primarios de la educación científica: dominio del lenguaje, capacidad de abstracción y voluntad de saber; y los conocimientos científicos más avanzados en cada momento del desarrollo histórico; constituyen tres pilares de la calidad de la educación. Es este el campo directo del maestro en el campo específico pedagógico. Pero si el magisterio colombiano llega al convencimiento de que basta poner en marcha un movimiento con estas características y con ello podrá lograr los objetivos que se propone de transformar la pedagogía se equivoca porque está echando por la borda las condiciones concretas del país que determinan el desarrollo de la educación. Solamente teniendo en cuenta, trabajando sobre su conocimiento y con una profunda conciencia de ellas, podrá el magisterio avanzar y, sobre todo, llegar a convencerse por experiencia propia que la pedagogía sola, aparte, abstracta, metodológica, resulta totalmente insuficiente en la lucha por una educación de alta calidad.

Cuatro obstáculos impiden ante todo la realización de los objetivos de una educación científica en Colombia neocolonial, bajo la dominación del imperialismo norteamericano. Primero, el control ejercido hegemónicamente por el Estado sobre los contenidos de los programas de la educación oficial. Es decir, todos los mecanismos de imposición directos e indirectos sobre el magisterio y el profesorado de programas, contenidos, currículo, textos y manuales obligatorios, llámese Ministerio de Educación, división de capacitación, ICFES, decreto 1002, etc. atentan contra el desarrollo científico de la enseñanza, la coartan, la constriñen, la moldean, la canalizan y ejercen sobre ella el control discrecional adecuado a las circunstancias y necesidades de quien domina y controla. El

control sobre el contenido de los programas ha sido el más poderoso baluarte que el Estado colombiano le ha enfrentado a cualquier intento de que la modernización educativa le sirva al desarrollo económico nacional.

Segundo, el control sobre los métodos pedagógicos, imponiendo a través de la capacitación y de la supervisión "modelos instruccionales" de diferente índole. Una de las principales razones de que en Colombia no hayan surgido escuelas pedagógicas o no se hayan dado intentos autónomos en este campo durante la segunda mitad de este siglo o, por lo menos, realizaciones importantes de experimentos pedagógicos ensayados en otras partes del mundo, a excepción de aquellos que se acomodan a los dictámenes y necesidades de los prestamistas internacionales, radica en la absoluta falta de libertad en el campo pedagógico. Aquí solamente llegan tardíamente, cuando ya han sido probados en otros países neocoloniales del Tercer Mundo por organismos internacionales, incluyendo los que aparentan neutralidad e inocencia política, como la UNESCO.

Tercero, el control sobre los maestros y profesores, ejercido a través de estatutos antidemocráticos, cuyo objetivo principal ha sido el eliminar una serie de derechos fundamentales del trabajo, acabar con la estabilidad en el empleo y mantener un régimen salarial lo más bajo posible. Porque este obstáculo afecta muy directamente al magisterio los gobiernos de este período encontraron una resistencia definitiva, dirigida por FECODE. El sentido antiimperialista de la lucha del magisterio por un estatuto docente democrático reside en que una columna de la estrategia norteamericana en su proceso de modernización por endeudamiento externo, fue derrumbada por la lucha de los maestros.

Cuarto, el establecimiento de un sistema educativo doble, uno para la reproducción intelectual de los cuadros agentes del imperialismo en la educación y otro para el pueblo trabajador en la educación pública. La diferencia consiste en que en la educación privada de alto nivel se permite el desarrollo más libre del proceso educativo, mientras en la educación pública es imposible cualquier intento autónomo de cambio pedagógico. Por supuesto el mejor nivel científico de la educación privada de alto nivel, dirigida a los cuadros de la oligarquía, no produce sus efectos en el conjunto del desarrollo científico por obvias razones.

El Movimiento Pedagógico

Concebimos el movimiento Pedagógico como un movimiento dirigido por FECODE a nivel nacional en

pro del mejoramiento de la calidad de la educación pública. No estamos de acuerdo en que surja o se organice como un modelo pedagógico alterno, porque sería encasillar a FECODE dentro de una posición, en un terreno donde debe primar el debate, la discusión, la libertad, la iniciativa, el desarrollo dialéctico. El movimiento pedagógico debe enfrentar los obstáculos que el imperialismo y la oligarquía le enfrentan al proceso de una educación científica. Y en FECODE debe procederse a fijar unos objetivos mínimos que unifiquen a la inmensa mayoría de los maestros, dejando al libre juego del debate los demás puntos controversiales para el desarrollo de un proceso que apenas se inicia.

Proponemos estos principios básicos del movimiento pedagógico:

1. Un gran propósito del magisterio para enfrentar el control de los programas: rebelión total contra el control de los contenidos por parte del Ministerio de Educación o de sus organismos adscritos. Obtener la libertad de cátedra y derrotar la injerencia gubernamental en la fijación del currículo, del método y de los textos. Esto significa que FECODE no tendrá como parte de su programa la concertación o la negociación de los contenidos de los programas ni la participación en la elaboración de un currículo alterno. Por tanto, el movimiento pedagógico será un rechazo al 1992/84, al proyecto de ley sobre unificación de textos escolares que cursa en el Congreso y al control ejercido por el ICFES sobre las carreras y los programas universitarios. Será en esta forma un gran movimiento autónomo del gobierno que se lanzará a la elaboración de programas para primaria y secundaria autónomamente basado en las distintas instancias organizativas del magisterio a nivel nacional y regional.

2. Contra el control ejercido por el gobierno sobre el método de enseñanza, una oposición radical al "modelo instruccional" incorporado al nuevo currículo para reivindicar el papel del maestro opuesto al intento de automatizar su función y de convertirlo en un mero "administrador de currículo". Al mismo tiempo, abrir un debate sobre el carácter de la educación y sobre los métodos pedagógicos, adelantando experimentos en esta dirección.

3. Rechazo a la reforma educativa. Entonces, clarificar su carácter imperialista y las proyecciones que posee de dominación sobre el Tercer Mundo, analizando los aspectos particulares que toma en Colombia. Rechazo a la financiación externa, a los programas de organismos internacionales de control y manejo sobre la educación. ■

La relación social pedagógica y la calidad de la educación

Docentes investigadores DIE-CEP*

El grupo de cuatro maestros en comisión en la DIE-CEP que suscribe estas reflexiones pretende, a través de esta ponencia, ampliar, justificar y sustentar los siguientes planteamientos:

1. Los criterios tradicionalmente empleados y aceptados para establecer la "calidad de la educación", como son: la eficiencia en la formación de los recursos humanos, de una parte, y una alta calificación en las pruebas de rendimiento académico, por la otra, son errados e ideológicamente contruados e institucionalizados. En consecuencia, es preciso reelaborar —fundamentado en otros parámetros— el concepto de calidad de la educación.
2. La calidad de la educación debe ser asumida como un proceso dinámico que se construye a través de una relación social, la establecida entre maestros y alumnos: la práctica social-pedagógica.
3. El logro de una educación de calidad implica una cualificación de la relación social-pedagógica que posibilite, genere y estimule:
 - Una re-educación del educando, y
 - Una re-educación del educador.
4. La capacitación docente, en consecuencia, debe ser asumida individual y grupalmente como una exigencia de autoformación crítica originada en un renovado e indefinido proceso de prácticas-reflexión-práctica.

I. Redefinición del Concepto Calidad de la Educación

En nuestro sistema educativo tradicionalmente se ha considerado como componentes e indicadores básicos de "calidad de la educación", por una parte, el lograr altos niveles de rendimiento académico tanto en las pruebas de conocimiento que miden el saber adquirido así como en las destrezas y habilidades de-

sarrolladas en el ámbito escolar y, por otra, es considerado como elemento importante la formación de recursos humanos eficientes, destinados a satisfacer la demanda del sistema productivo.

En el logro de conocimientos se ha observado que ellos se miden con determinados puntajes estandarizados sin tomar en cuenta las diferencias de tipo socio-cultural e individual, dadas las propias características del medio donde se realizan las experiencias de aprendizaje.

En cuanto al indicador que se refiere a la formación de recursos humanos, se considera que una educación de calidad es la que desarrolla en el niño las habilidades y destrezas requeridas para desempeñarse en determinados oficios que el sistema económico demanda en el mercado laboral.

Ni el enfoque academicista, fundamentado en los altos niveles de rendimiento; ni la orientación economicista de la educación, fundamentada en la formación de recursos humanos rentables para el proceso productivo, garantiza calidad en la educación.

Frente a estas dimensiones tecnicistas, centradas puramente en el memorismo irreflexivo y en las habilidades prácticas, se contraponen e impone la necesidad de una visión humanista de la educación, que forma en el niño la necesidad de pasar de los intereses del grupo dominante o de los puramente individuales, a los intereses del propio grupo social, esto es, el paso del mundo centrado en sí mismo a otro compartido con los demás niños o personas en similares condiciones económicas, sociales y culturales.

Una educación de calidad, por tanto se dirige a la formación de un alumno **reflexivo, creativo y autónomo**, con capacidad para tomar decisiones personales y participar en las de la comunidad.

Este tipo de educación busca, fundamentalmente, una formación para la vida, es decir, que responda a las exigencias y características sociales y económicas propias de la cultura del grupo social de donde proviene el educando.

Partiendo de esta premisa, la práctica pedagógica debe concebir al niño como un ser social que trae un cúmulo de valores dominantes que le son transmitidos por la familia, por la comunidad, por la iglesia y por los medios masivos de comunicación.

Frente a la formación ideológica con que llega el niño a la escuela, debe el maestro iniciar un proceso de reeducación con miras a desalojar las normas inter-

* El presente documento fue elaborado por los profesores Myriam Buitrago, René Sánchez Suárez, Regina Quintero y Hugo Rojas Torres, (Docentes Investigadores de la Dirección de Investigación para la Educación DIF-CEP).

nalizadas que están limitando su desarrollo y, simultáneamente, habilitarlo para que aproveche los conocimientos populares, las destrezas y las habilidades (adquiridos y aprendidos en el seno de su grupo social) en el proceso de búsqueda y descubrimiento del saber.

La formación de alumnos autónomos apunta a forjar y estructurar miembros activos de la comunidad, esto es, seres participativos que en la realización de las actividades o trabajos (por muy diferentes que sean) tengan presente el elemento reflexivo, la emoción de la creatividad, la búsqueda de alternativas y aplicaciones; estos logros se consiguen formando una actitud crítica ante el quehacer, una comprensión de lo que se hace, que le permita contrariar continuamente moldes o modelos previamente establecidos para las actividades o acciones más elementales del individuo.

Este proceso permite al niño vivir experiencias de necesidad de la participación reflexiva, de reconocimiento del otro, de tolerancia ante los puntos de vista diferentes a los suyos; la necesidad de seguridad en sí mismo, de sus propias posibilidades y limitaciones, del rescate de su propio saber popular. Esa imagen que se va formando el niño de sí mismo facilitará la formación de una actitud positiva hacia sí mismo.

Tanto el conocimiento de sí mismo como de la vida en comunidad, fomentan la formación de la responsabilidad, entendida como un proceso que permita saber de qué debe responder, sobre todo, por qué debe hacerlo.

Esto permite formar un alumno autónomo, en términos de asumir libre y responsablemente determinados valores, teniendo en cuenta a los demás; participar en las actividades con sentido de honestidad, de justicia y aprendiendo con más lógica y claridad, por tanto, con un conocimiento más duradero.

El intercambio de puntos de vista diferentes, esto es, la relación con los demás, es lo que facilita en el niño tener una conducta autónoma, una capacidad de tomar sus propias decisiones.

Autonomía en el plano intelectual, es pensar críticamente, fundamentando sus propias opiniones y teniendo en cuenta a los demás.

Esto es posible en la medida en que el conocimiento sistemático sea confrontado en la práctica cotidiana, a partir de la cual confronte su propio conocimiento.

II. La Relación Social-Pedagógica

El aula es el mundo donde el maestro ejerce básicamente su labor docente. Es el ámbito donde la relación maestro-alumno se materializa en toda su intensidad. Es el espacio donde se puede evaluar la aplicación o no de la democracia en la tarea de la búsqueda del conocimiento.

Si tomamos en consideración que a través del alumno se adquiere un compromiso social con la familia, el cual es entendido de acuerdo con la concepción que de ella se tenga, puede entenderse la multitud de relaciones y acciones que se derivan pero que están objetivamente determinadas por la relación que se vive en el aula. Por ello podemos decir que el aula se convierte en un micro-mundo donde la relación social es muy intensa y, desde luego, predictiva del éxito o del fracaso del estudiante.

Ahora, si hacemos una simple multiplicación del número de estudiantes por curso y por escuela resulta mayor el cuadro de relaciones posibles que se dan en la comunidad. Pero si consideramos que la vinculación a la escuela es por familias, podemos ver que la escuela, el aula, se convierten en escenario donde confluyen diversos intereses, perspectivas, ideologías y prácticas.

En este marco de relaciones el maestro juega su papel de líder, de conductor de esas relaciones. De acuerdo como el maestro conciba esa relación, puede ser más intenso, o sea, pedagógicamente formativo, o menos intenso su papel de dirigente. Por tanto, la formación del maestro es fundamental en la determinación del rumbo que tome la relación escuela-comunidad.

Este poder evidente que tiene el maestro, puede enrumbarse por dos caminos: el autoritarismo y la democracia. Miremos un tanto cada una de estas alternativas.

El autoritarismo (maestro autoritario) se presenta cuando la autoridad dada por el cargo se impone como mando, sin aceptar o mediar la crítica. Así se convierte el maestro en cúpula de la pirámide, reproduciendo el autoritarismo como ejercicio del poder, haciendo pasiva la participación de la comunidad; en últimas, es una relación de dominación-subordinación apuntada sobre el criterio de considerar la escuela como centro (punto de origen) de la educación y la cultura, o sea, ve la relación en una sola dirección (escuela-comunidad), sin contar con el hecho de que el pueblo tiene su cultura y que, a través del niño, se relaciona con la escuela. Mediante esta concepción se

niega el espacio de confluencia polémica de clase que es aportado por la escuela. En otras palabras, es una relación social-pedagógica negadora del marco polémico que aporta el aula, tal como lo señalamos al comienzo, es decir, niego lo social como escenario del aprendizaje.

De otro lado, la Democracia (maestro democrático) es la inversión de la relación anterior. Si bien la autoridad del maestro deviene del cargo, ésta relación se convierte en una vinculación pedagógica donde la dirección del aprendizaje se da en los dos sentidos (escuela-comunidad). Desde luego que en ella el peso de la dirección lo lleva el maestro, razón que releva la importancia de la calidad del docente, vale decir su formación.

La autoridad en el aula (no el autoritarismo) se estructura a partir de saber (producto social, producto de la relación social, producto de la acción colectiva) y en la forma que se instrumentalice esta relación se pueden palpar las dos concepciones anteriores. Si de un lado se hace énfasis en el saber del maestro, colocando al alumno como receptáculo pasivo, sin injerencia de éste (educación bancaria), se conforma una relación de dependencia que ahoga la autonomía, la reflexión y la creatividad. Es un modo autoritario basado en la "fuerza del saber" que tiene el docente; si de otro lado, esta labor se hace con la participación activa del niño, el conocimiento es producto de la acción colectiva donde el alumno ve surgir de esa actividad el nuevo conocimiento. Esta relación social aporta como elemento fundamental la formación e instrucción en libertad, en creatividad, en reflexión crítica, relación social que es la negación de la tradición, fundada en la inculcación de habilidades, destrezas y la ratificación de los viejos valores de obediencia. Mirada así la acción pedagógica, es claro que la relación escuela-comunidad se coloca en otro plano, o sea, adquiere la relación social-pedagógica un grado de calidad tal, que puede provocar una práctica docente de calidad, y por tanto, una acción pedagógica de calidad.

La relación maestro alumno en el aula, de esta forma se amplía a una relación maestro-comunidad. El conocimiento adquirido por el niño lo vincula a la sociedad.

Pero esta vinculación puede adquirir dos significados: uno, adquiriendo una estructura conductual básica que lo habilite para vivir en sociedad, en cuyo marco la cantidad de conocimientos codificados y memorizados le da cierto status cultural que es factor de movilidad social, en razón a que lo comunica con la esfera de la economía como fuerza de trabajo calificada y, dos, estructurando la capacidad de conocer por des-

cubrimiento y transformar con el trabajo individual y colectivo, que lo hace un crítico permanente y un hacedor constante con mentalidad de cambio. Este último significado centra la atención sobre el hombre en cuanto ser social creando valores que lo hagan libre y actuante crítico en la realidad social como agente de cambio.

El ser agente de cambio significa que contribuye a modificar la relación escuela-comunidad haciéndola una relación horizontal, es decir, participante, centro de la democracia que se revierte en un comportamiento social que tiende a hacer más fluida la contribución de la comunidad.

De esta forma puede visualizarse la importancia del maestro y como el aula es centro de origen de muchos procesos sociales que interactúan en varias direcciones: hacia el interior de la escuela, hacia la familia, hacia la comunidad educativa, hacia la sociedad.

Por consiguiente, la relación social-pedagógica se convierte en una relación de calidad, relación calificada que dota de contenido teórico-práctico al concepto de calidad de la educación.

III. La Capacitación Docente como Autoformación Crítico-Reflexiva

Hasta ahora ha quedado demostrado que una relación social-pedagógica calificada es la que posibilita la reeducación del educando mediante la eliminación de su pasividad, conformismo, de la subvaloración de sus experiencias adquiridas dentro de su grupo social, de sus represiones culturalmente impuestas, etc., y el simultáneo surgimiento de su creatividad, de sus dudas e inquietudes, de su capacidad de decisión autónoma, de la revaloración de sus saberes y de la producción de sus propias reflexiones.

No obstante, este proceso no surge espontáneamente. Precisa de un guía, de un conductor que lo estimule y lo encauce. Requiere de un maestro.

Sin embargo, el maestro tradicional se halla impedido —por su falta de conciencia— de generar tal proceso, por cuanto su formación de normalista ratificada por su posterior experiencia docente, lo han mantenido sometido a un reiterado proceso de inculcación ideológica cuya internalización lo ha hecho apto para salvaguardar el sistema establecido e idóneo para ser portador y agente de la ideología dominante la cual, inconsciente y/o conscientemente difunde en su práctica pedagógica cotidiana, pues a través de ella reproduce, acriticamente en sus alum-

nos, el proceso de inculcación al cual, él mismo, estuvo y sigue estando pasivamente sometido. Para ilustrar esta intranquilizadora y cortante afirmación, deslicémonos calladamente y sin pedir permiso (a riesgo de contravenir las normas) dentro de una aula de clase, donde la autoridad del maestro tradicional impone el orden y con severo tono exclama: “¡a usted quién le dijo que hablara!”; “ese lápiz no es suyo... devuélvaselo a su dueño”; “cada uno utilice sus propios útiles: acostúmbrense desde pequeños a ser respetuosos de lo ajeno”; “¡quédese quieto en su puesto!”; “usted niña, no intervenga cuando hablan los mayores... sea respetuosa”; “guarde esos colores... ¡ahora no estamos en clase de dibujo!”; etc., etc.

Es obvio que este tipo de educador se encuentra imposibilitado para entablar una nueva clase de relación social-pedagógica: acostumbrado por años a ser receptor y dador de una “educación bancaria”, que no sólo no le exige sino que le impide tomar conciencia de la necesidad de dicho cambio, por el contrario, siente y está convencido que de su labor está haciendo un apostolado (lo que, entre paréntesis es otra de las muestras de su normatividad internalizada). “Cada esclavo lleva su amo por dentro”, dice Hegel.

Es perentorio, por consiguiente, que tal maestro destruya al amo que por tanto tiempo ha habitado en él; es urgente que liquide esas taras ideológicas y, en su reemplazo, adquiera reflexiva y críticamente unas nuevas cualidades. En una palabra: una educación de calidad precisa de un replanteamiento de la relación social-pedagógica y de una reeducación del educando, pero la consecución de lo uno y de lo otro conlleva a que, como lo advirtió Marx hace siglo y medio, “el propio educador necesita ser educado”.

Sin embargo, este proceso de reeducación del maestro que, institucionalmente es conocido como **capacitación docente**, tiene que ser también un procedimiento de **calidad**, este es, que lo **cualifique** con unas características de criticidad, de reflexión y de supera-

ción intelectual, de antiautoritarismo, de tolerancia, de pluralismo frente a las diversas ideas, de comprensión y respeto por las diferencias culturales, de revaloración de las expresiones populares, que lo cualifique como instigador de la curiosidad y de la investigación, como guía que posibilite el desarrollo de la capacidad de autonomía en las decisiones del alumno, como agente que promueva la apertura de canales que vinculen recíprocamente, las labores escolares con las formas institucionales y espontáneas de organización comunitaria.

En esta ponencia sostenemos que la capacitación docente, a diferencia del adiestramiento heterónimo (surgido del exterior), que “se recibe” institucionalmente en búsqueda de los créditos requeridos para un ascenso en el escalafón docente, por el contrario, debe caracterizarse por ser un acto autónomo, consciente y voluntario de los maestros, quienes individual y colectivamente deciden participar, en forma crítica y autocrítica, en un proceso propio y emancipado de reeducación; sustentándolo en tres pilares básicos: la práctica - la reflexión - la práctica.

Los periódicos “Encuentros Docentes”, regionales, zonales o escolares son una estrategia apropiada para escuchar las experiencias pedagógicas adelantadas por determinados maestros, para efectuar sugerencias para su mejoramiento, para reflexionar y cuestionarnos sobre nuestro propio quehacer pedagógico y, en fin, para autocapacitarnos a partir de la realidad socio-económica y cultural en que se hallan enclavadas las escuelas donde laboramos.

Tales encuentros aseguran una capacitación autónoma, por cuanto que ella se adecúa y responde a las necesidades y posibilidades de cada escuela y de cada educador específicos; porque ella en vez de adiestrar teóricamente, cualifica práctica y reflexivamente y porque consolida, consciente y críticamente, el espacio de autonomía que el maestro —mediante una educación de calidad— puede, debe y tiene que conquistar en el aula, en la escuela y en la comunidad ■

LA UNIVERSIDAD PUBLICA COLOMBIANA



Relatoria comisión tercera

Diagnóstico

Estructura General del Sistema Educativo
La característica central del sistema educativo refleja una disfunción entre universidad y sociedad. La universidad está al servicio de requerimientos sociales inmediatos sin que se desarrolle un condicionamiento recíproco entre las dinámicas de una y otra.

La improvisación de las grandes políticas educativas, fruto más de gobiernos de turno que de una sistemática planificación de su crecimiento, ha estado

marcada por el nacimiento mismo de nuestro orden constitucional. Desde la misma Constitución de 1886 la educación nació amarrada al sistema bipartidista y a la relación concordataria de 1887. Consecuencia de ello es el dominio ejercido por el clientelismo y el clericalismo en la política y en todas las reformas educativas adelantadas durante el siglo presente.

II. La política neoliberal del Estado Colombiano ha desmontado progresivamente su función obligatoria de responder por los servicios públicos fundamentales entregándolos a la empresa privada para su sostenimiento. El resultado es el afianzamiento dentro de la educación de las tendencias privatizadoras mediante las cuales ya el 50% de la educación media está en manos privadas y más del 70% de la educación superior ha caído en el mismo dominio. El crecimiento de la matrícula, los programas y los servicios a distancia han fortalecido notablemente el proceso privatizador

convirtiéndolo en un verdadero negocio sin control y con la anuencia del ICFES. El dominio del sector privado y clerical sobre el sistema educativo medio y superior; la política de autofinanciación trazada desde los planes de desarrollo "Para Cerrar la Brecha" y el Informe Wiesner-Bird tiene como meta cargar sobre las matrículas un 30% del costo del servicio educativo. Si a esto se añade el peso que han ido adquiriendo los contratos con organismos internacionales y su injerencia y control en los centros rectores de la educación acelerando el proceso de privatización.

III. La educación a distancia se ha convertido en un sistema paralelo al de la educación presencial que lejos de contribuir a resolver los problemas crecientes de ésta, los ha agudizado aún más. Gozando de un presupuesto también paralelo cercano a los US\$20.000.000.000, este nuevo sistema ha estado por fuera del control institucional del sistema presencial existente recayendo su dirección en las manos del ICFES y ASCUN, quienes le han impuesto una orientación abiertamente clerical y confesionalista. Baste señalar que 17 de los 51 programas en curso pertenecen a carreras de Educación y son manejados por la Universidad Javeriana, la Universidad Santo Tomás y la Universidad de la Sabana.

El aumento de la cobertura se corresponde con una baja de la calidad y un marcado cariz tecnocrático. La administración burocrática y confesional impresa por el ICFES a estos programas reclama el sometimiento de sus contenidos y objetivos a las universidades públicas que quieran colaborar y beneficiarse a su vez de las partidas presupuestales para ello.

IV. El ahogo presupuestal, ha impuesto un verdadero sistema de asfixia a la universidad pública. Pese a haberse argüido una participación proporcional de un 20,5% del presupuesto de la Nación con destino al sector educativo, sin embargo, queda incluido en este rubro partidas para institutos descentralizados adscritos al Ministerio de Educación que supuestamente deben tener su propio mecanismo de financiación.

El Foro denuncia el incumplimiento de la obligación constitucional de destinar un 10% para la Universidad Nacional del presupuesto del Ministerio y señalamos la asfixia presupuestal para la educación superior. El Foro demostró que la participación del Ministerio de Educación en su presupuesto crece a un ritmo del 1,1%, en tanto que el Ministerio de la Defensa Nacional ha crecido en un 3,5% anual. En los últimos años, ambos Ministerios se han acercado en el monto presupuestal hasta tal punto que ya no existe diferencia significativa, pero cabe anotar que el Ministerio de Educación debe atender el pago de unos

400.000 servidores que le están prestando un servicio esencial al pueblo colombiano, situación que no se observa en el caso del Ministerio de la Defensa Nacional.

La tendencia existente de recortar el presupuesto afecta a las personas más necesitadas y en el caso de la educación superior ha sido perjudicada y agravada por el déficit presupuestal que alcanza a la cifra de los diez mil millones de pesos, con graves consecuencias en el desarrollo de los programas académicos, de las investigaciones, publicaciones y la disminución de los servicios del Bienestar Universitario.

V. El desigual y caótico desarrollo de los niveles educativos tiende a una masificación de la educación básica y a una elitización de la educación superior. La masificación de la educación primaria está encaminada a proveer mano de obra barata semi-calificada acorde con las tendencias del moderno capitalismo dependiente, cuya estrechez de mercado y precaria industrialización acentúa la desigualdad entre los sectores de servicios y los llamados bienes de capital manejados en consorcio con el capital transnacional.

Esta desproporción entre el énfasis en la masificación primaria y la elitización de la educación superior trae como consecuencia la imposibilidad del acceso real de las clases inferiores a la educación superior. Estudios recientes de Fedesarrollo (Hernando Gómez Buendía: Finanzas Universitarias) han demostrado que la distribución del ingreso se realiza de manera inversamente proporcional a los ingresos. De este modo los que declaran ingresos menores de \$ 24.000 no acceden a la educación media superior, quedando esta última reservada para las clases medias-altas que declaran ingresos superiores a \$ 40.000. De este modo, las políticas de autofinanciación están destinadas a enfatizar estas tendencias junto a la incapacidad del sistema educativo de proveer una movilidad social.

VI. La tecnocratización de los estudios ha agudizado la llamada positivización de la enseñanza en los claustros universitarios. Esto contribuye a ampliar la brecha tecnológica y la dependencia de programas y contenidos foráneos para el manejo de tecnologías importadas. El auge del positivismo en la enseñanza se afianza merced a la generalización de la llamada tecnología educativa, hija legítima del conductismo psicológico. La mecanización del conocimiento se corresponde con un entrenamiento destinado a desarrollar destrezas y habilidades. Esta enseñanza tecnocrática y mecanizante tiene como respuesta la decadencia del pensamiento crítico de las Ciencias Humanas e Históricas y sobre todo amenaza con mantener alienado al individuo y sus logros culturales. El patrimonio cultu-

ral de la Nación que debe recaer en su principal centro educativo ha ido perdiéndose, poniendo en peligro el acceso a una verdadera autonomía cultural y a un progreso en los logros de la auténtica cultural nacional.

VII. La estructura de participación de los estamentos universitarios ha ido en desmedro. Ello ha contribuido a resquebrajar la autonomía universitaria. La superposición de organismos ajenos a la vida estamentaria como el ICFES, con su control de los programas académicos ha consolidado un sistema decisorio incapaz de responder a los requerimientos y demandas de los que están directamente vinculados al proceso educativo.

Todo lo anterior se refleja en la composición de los Consejos Superiores Universitarios. Además los otros organismos académicos no cuentan con la participación adecuada de los estamentos básicos. El tratamiento dado a los profesores no es el de académicos sino el de trabajadores de una empresa carentes además de los mínimos derechos ciudadanos, políticos y sindicales. Añádase a esto la inexistencia del bienestar y el desmonte ya señalado de los servicios existentes. En consecuencia, el profesorado está desprotegido de un Estatuto Docente que regule sus relaciones contractuales con la Institución y que le garantice el acceso a una verdadera carrera docente capaz de desarrollar su promoción y estabilidad académica.

VIII. La inexistencia de un sistema de educación público obliga a depender de un super Ministerio de Educación llamado ICFES con funciones omnímodas. La imposición de módulos y modelos educativos extraños al desarrollo de cada unidad educativa contradice los más mínimos criterios de autonomía académica. La reglamentación de carreras y su eventual desaparición como ha sido señalado por los directivos del sistema educativo obliga a pensar en la creación de un verdadero sistema educativo nacional con la adecuada participación de los estamentos básicos.

Propuestas

1. Nacionalización del sistema educativo y financiación total de educación. Rechazo total al sistema de autofinanciación, y expropiación de bienes eclesiásticos.
2. Creación del sistema de educación pública nacional autónoma como entidad independiente del Ministerio de Educación y con participación democrática de estamentos universitarios.

3. Ruptura de relaciones concordatarias con la Iglesia en materia educativa y abandono de enseñanza religiosa obligatoria.
4. Elevación a categoría constitucional de la autonomía universitaria que devuelva el control de la universidad a la universidad.
5. Reforma constitucional que defina nuevo estatuto universitario: promoción de Reforma Democrática Universitaria que liquide restos del Decreto 080, 081 y 082.
6. Realización de un gran Foro Nacional que defina grandes líneas de reforma democrática mediante foros previos regionales sobre casos universitarios tales como Universidad Nacional.
7. Desafiliación inmediata de ASCUN y el ICFES por parte de universidades públicas.
8. Traslado de la mitad del presupuesto de Defensa para Educación.
9. Ampliación del presupuesto de inversión para equipos-laboratorios y edificios universitarios.
10. Rescate del valor democrático del patrimonio cultural nacional bajo dirección y control de universidades públicas. Centralización de recursos financieros en sistema de educación pública para salvaguardar el acervo cultural. Defensa incondicional de libertad de cátedra como premisa de autonomía cultural.
11. Incremento de educación humanística y de carreras y materias de humanidades como contrapeso a tendencias tecnocráticas y conductistas.
12. Reglamentación de carreras universitarias y reorientación acorde a auténticas demandas de desarrollo nacional.
13. Defensa de carreras de ciencias de la educación y de sus facultades dentro de universidades nocturnas eliminando su carácter mercantilista.
14. Por un bienestar integral universitario con defensa de conquistas estudiantiles y por creación de auténtico bienestar profesoral. Creación de cajas de compensación y planes de vivienda para todo el profesorado. Generalización de la cobertura de los servicios de salud.
15. Reapertura inmediata de la Universidad Nacional y normalización académica sin condiciones. Apoyo a foro triestamentario con carácter decisorio.

16. Reforma académico-administrativa con énfasis en programas de educación presencial. Rechazo al manejo de universidad a distancia de corte clerical y privado. Adscripción de sus programas a sistema de educación pública.
17. Por plenos derechos laborales y contra la clasificación como empleados públicos (derechos de asociación, contratación, movilización y huelga). Apoyo a luchas de trabajadores universitarios con sus pliegos en curso. Ratificación de derechos adquiridos en convenciones colectivas.
18. Por ampliación de cupos universitarios para todos los sectores populares, rechazo a universidad militar exigiendo su disolución.
19. Rechazo a despolitización universitaria y el carácter deliberante de la cultura y organizaciones políticas, sindicales y civiles. Impulso a organización estudiantil.
20. Apoyo a plenos derechos de participación en diálogo nacional con estudio abierto de problemas económicos-sociales y políticos del país. Vinculación directa a organizaciones del gran foro nacional; participando en organizaciones que agrupen a personalidades-sectores y fuerzas democráticas y populares conformadas para el logro de los objetivos propuestos.
21. Preparación del paro nacional obrero-popular que dé forma y expresión de masas a las reivindicaciones del pueblo colombiano y eche atrás la política de austeridad antipopular del gobierno. Oposición desde ya al aumento del 10% al sector público para el año 1985. Preparación del paro nacional magisterial para crear las condiciones de nuestra participación en el paro nacional obrero-popular ■

El Estado y la educación superior en Colombia: El Neoliberalismo en auge

ASPU

En la crisis de la universidad colombiana se resume la crisis de la burguesía dominante, incapaz de llevar a cabo una política educativa que promueva la formación técnica, científica, social, cultural y política de la sociedad. Si concebi-

mos la universidad como el depositario de la Nación en todos estos órdenes, encontramos que el Estado colombiano ha carecido de un plan coherente para adecuar el instrumento al fin propuesto. Más bien, se ha generado en el seno de la clase dominante una idea anarquizante sobre la inutilidad de la universidad, idea que se ha comenzado a vender a la opinión pública a través del irrespeto y la irresponsabilidad con que se maneja la educación superior (y no sólo ésta) desde el Ministerio del ramo.

La burguesía colombiana ha abandonado la educación a su suerte, y sólo tiene para ella soluciones coyunturales, y por esa misma razón, improvisadas, que ahondan aún más la crisis y se convierten, como en el momento actual, en un tema de debate en el que quien menos tiene que decir es el gobierno.

Este abandono de la burguesía de la educación superior proviene de la naturaleza antipopular, antidemocrática y proimperialista de la burguesía colombiana, ligada a intereses extranjeros con los que comparte la explotación del trabajo. A su vez, el Estado que se ha erigido como la expresión de los intereses populares no es más que el vehículo de intereses compartidos entre los grandes propietarios nativos y las empresas multinacionales. Por esta razón, cuando hablamos de abandono de políticas educativas por parte del Estado, nos referimos a la función democrático-popular que debe tener la educación, y no pretendemos negar que existe una política educativa para las élites del poder y las empresas multinacionales; por el contrario, se reafirma esta tendencia en la medida en que se abandona la primera.

Los problemas protuberantes que indican esta tendencia están consignados en todos los estudios que, ya desde un punto de vista o de otro, señalan el marcado auge de la universidad privada sobre la universidad pública, el déficit presupuestal de esta última, y el deterioro de la imagen que tiene la universidad pública entre los medios de comunicación masiva, de donde se dirige una campaña contra la existencia de este tipo de universidad, para no hablar de los temas de la militarización de los centros educativos, que se ha convertido en una maña común de los gobiernos.

El auge de la privatización y el clericalismo

En materia educativa, desde la expedición de El Concordato, la Nación sufrió un retroceso brutal que la sumió en la penumbra, bajo la égida del clero. Al finalizar el siglo XIX, había en el país cuatro universidades oficiales, dirigidas por el conservatismo al mando, y una privada, la del Rosario. Más adelante,

durante la hegemonía conservadora, el liberalismo pretendió conformar sistemas de educación alternas, con el Externado y la Libre. Pero, con la llegada del liberalismo al poder, la Iglesia Católica, que había perdido parcialmente el control de la educación superior, fundó la Javeriana y la Bolivariana. El gobierno liberal de Olaya inauguró una nueva etapa de laicismo en la educación superior, y de creación de universidades oficiales en la provincia; en 1948, un sector de la burguesía modernistas fundó la Universidad de los Andes. De 1960 en adelante hasta 1967, se fundaron 17 universidades, 11 de ellas privadas, unas de índole tecnológica, otras clericales, otras independientes. Entre 1970 y 1980 se abrieron 14 universidades oficiales y 33 privadas.

En 1980 ya había 145 universidades de educación superior de carácter privado, confrontadas con 56 de carácter oficial, para un total de 201 instituciones de educación superior, es decir, el 72% de ellas está en manos privadas.

Antes de la aparición del neoliberalismo en su versión friedmaniana, ya la iglesia y los sectores privados habían impuesto al Estado colombiano el abandono de la educación y la entrega de este servicio a manos privadas. El Frente Nacional privatizó aún más la educación superior, a pesar de sus invocaciones a la voluntad del Estado de atender la educación pública.

Los criterios de racionalidad económica, de eliminación o reducción de costos, de mayor aprovechamiento de los recursos, por parte de las entidades privadas, se han ventilado a raíz de la publicación de cifras sobre la relación docentes-alumnos, y la relación personal administrativo/alumnos. Evidentemente, sobre estos criterios resulta incuestionable que la universidad privada obtiene mejores cuotas de ingreso con relación a los costos que la educación pública.

Los autores de entidades ligadas a la empresa privada, como Hernando Gómez Buendía, intentan hacer pasar los datos estadísticos como prueba del atraso económico de la universidad pública y el adelanto en esta materia de la universidad privada. Pero se olvidan algunos aspectos claves: En primer lugar, la educación privada fue ocupada por los gobiernos de la Violencia y del Frente Nacional, permitiéndole concentrarse en la región que absorbe el mayor índice de estudiantes (de 145 instituciones privadas en todo el país, 68, casi el 50% están en Bogotá), mientras la universidad pública debe extenderse al resto del país, asumiendo, obviamente, costos de servicio público que no pueden asumirse con el criterio de la rentabilidad inmediata (de 61 instituciones universitarias en 1982, de carácter oficial, sólo 9 se encontraban en Bogotá, es decir, el 11.7%);

Por otro lado, la universidad oficial debe atender básicamente la jornada diurna, en la que se encuentra el rango de estudiantes de 19 a 25 años, que ocupan su tiempo en la labor académica, (del total de la matrícula en entidades oficiales, el 79% es diurno), mientras en la privada atiende el personal que sólo asiste cuatro horas diarias, en condiciones de hacinamiento, sin los implementos necesarios, con profesores mal pagados, y todo ello repercute en un nivel académico de menor calidad.

Las carreras que atiende la universidad pública son las que tienen un mayor costo, como las ingenierías, ciencias de la salud, ciencias y, en general, carreras que requieren de una alta inversión en laboratorios, investigación y locales. En cambio, la universidad privada se ha especializado en Economía, Administración (que crecieron en un 30% durante la última década), amén de ciencias de la educación, carreras que se atienden con "tiza y tablero". En suma, se ha abandonado a la universidad pública a asumir los costos más altos, y se le ha quitado lo que puede compensar tales costos con una mayor rentabilidad. La argumentación es sofisticada, pues se basa en los hechos cumplidos, sin penetrar en el análisis crítico de lo que ha producido esta situación.

El desalojo de los sectores populares de la educación superior

Si en algún tiempo, sobre todo a comienzos del Frente Nacional y con el aumento vertiginoso de la matrícula que masificó la educación universitaria, la universidad oficial acogió un buen número de estudiantes de sectores populares, el auge de la privatización hizo que los costos para un estudiante subieran e hicieran más difícil para los sectores populares acceder a la universidad. Menos del 9% de la población accede a este tipo de educación.

Las investigaciones hechas en la Universidad del Valle y Nacional indican que es cada vez más difícil para los sectores populares acceder a estas universidades, y que las clases altas se han tomado virtualmente las carreras que representan una mayor rentabilidad, como Medicina, Arquitectura, Ingeniería; los sectores populares sólo tienen cabida en Humanidades, Sociales, y carreras que determinan una menor calificación en el mercado de trabajo.

En materia de distribución del ingreso, en la que se tiene en cuenta el gasto que hace el gobierno de los impuestos obtenidos de la población, los datos no pueden ser más significativos. Mientras en educación primaria, las familias que llegan hasta \$ 12.000 de in-

gresos al año logran recibir un alto porcentaje de sus impuestos en educación primaria y secundaria, en la universitaria se favorecen las familias que se encuentran entre los \$ 24.000 y \$ 120.000 al año; ellos son quienes reciben una mayor proporción de sus impuestos en educación postsecundaria. El efecto redistributivo es, pues, sólo favorable para las clases media y media alta, que se encuentran en las grandes ciudades.

La educación postsecundaria ha sido dispuesta para los sectores de la clase media, a los que se les ha brindado las posibilidades de acceder a una educación superior. Ha sido este el sector de apoyo oficial del Frente Nacional, el que ha recibido beneficios de sus políticas. Pero, aún esta clase media se está viendo en aprietos para acceder a la universidad, debido al auge de la privatización que impone matrículas más elevadas, y a la orientación presupuestal dada a las universidades públicas de buscar el financiamiento interno de parte de sus recursos, con matrículas elevadas, servicios a las empresas y reducción de los costos de profesores.

En la medida en que la clase media misma se ha radicalizado en los últimos años, constituyendo organizaciones políticas y militares que contrarrestan la política de los gobiernos, los núcleos universitarios han sido golpeados por la política oficial, con los cierres, la militarización y la renuencia a acceder a sus demandas.

Se muestra así la catadura cada vez más antipopular de estos gobiernos, enfrentados no sólo a los sectores obreros y populares, sino también a las clases medias, a las que se les niega el presupuesto a la universidad, se les obliga a pagar matrículas más caras, a atender las clases sin asumir una posición crítica, a permanecer en la anomia política. Este último punto no es deleznable, pues mientras la educación pública proveía de cuadros políticos para los partidos tradicionales y la izquierda, hasta entrados los años sesenta, en los actuales momentos, y después de dos décadas de radicalización estudiantil en las que los partidos tradicionales se mantuvieron alejados de ella, los grandes tecnócratas, los funcionarios altos de la empresa privada y de los Institutos Descentralizados, provienen de las universidades privadas más caras, los Andes, la Javeriana, el Rosario.

La Universidad a Distancia, un intento de recuperar los sectores populares

La Universidad a Distancia, por el origen que ha tenido y sus desarrollos, pretende ser, no el mecanismo a través del cual se quiere transformar la univer-

sidad pública, sino el del mayor predominio de la universidad privada, sobre todo clerical. El papel que cumple es, fundamentalmente, un papel ideológico, a través del cual se trata de frenar la radicalización popular.

De los 52 programas de Universidad a Distancia existentes en 1983, 17 eran dedicados a ciencias de la educación, es decir, dirigidos a maestros a los que se coloca en la universidad confesional, previamente adiestrada, como la Sabana, la Javeriana, la Santo Tomás, para que reciban una instrucción programada sobre los cánones del confesionalismo.

Tal es el propósito político de esta modalidad, que ha sido la bandera del gobierno de B.B.

Los programas de la Universidad a Distancia son diseñados por la universidad confesional, con contenidos que atienden a la formación ideológica de sectores populares a los que se les brinda una educación tecnicista, sin contemplar el mercado de trabajo ni realizar investigaciones previas sobre la formación profesional en esta modalidad de enseñanza. Es sabido que los países europeos que, como Inglaterra, Francia y España, tienen mayor experiencia en materia de educación superior a distancia, han tenido largos años de experiencia antes de aplicar programas concretos. En el caso colombiano, en cambio, se nota la más cruda improvisación y la deserción como resultado de la incompatibilidad de los programas con la realidad socio-económica del país.

**La lucha contra la politiquería y el clericalismo:
Bandera de rescate de la autonomía cultural de la Nación y la Universidad**

Es claro entonces que la universidad está cruzada por dos fuegos: los de la politiquería oficial, en donde definitivamente se ha impuesto el conservatismo por la orientación que ha dado a la educación superior pública y privada, de un lado, y la influencia de la Iglesia Católica, que ha tomado más de lo que perdió con las reformas de 1970-80, incrustándose en la educación privada y tomándose la dirección ideológica de la educación superior. El liberalismo sólo intentó colocar sus pilares en el período de López Pumarejo y con las reformas de Galán, pero no tiene un programa liberal para la universidad, y sus agentes se han dedicado a continuar la política conservadora y clerical.

Es por esa razón por la que se hace necesario plantear para la educación superior una campaña de rescate, definido sobre dos ejes fundamentales: Contra la politiquería y contra la influencia de la Iglesia. En pri-

mer lugar, debe existir un Estatuto de la Educación Superior, dirigido por las universidades oficiales, con criterios distintos a los que se manejan en el ICFES. La representación de los padres de familia, de los estudiantes, los profesores y los estamentos básicos de la universidad en su dirección, es fundamental para dar garantía a este organismo. En segundo lugar, es necesaria una reforma total del curriculum, los programas y las políticas educativas, que releven el papel de la universidad pública sobre la universidad privada.

CONCLUSIONES

La tendencia del presupuesto de educación es hacia la baja, en su conjunto. En cambio, el presupuesto de las Fuerzas Armadas se incrementa cada vez más, con créditos ocultos que no pasan por los controles de Contraloría, como en el caso de los US\$13.5 millones. Dentro del presupuesto de educación, por otro lado, es el sector universitario el que mayormente ha descendido.

El análisis hecho atrás muestra las tendencias generales de la sociedad colombiana que se resumen en:

1. En los países capitalistas avanzados se ha profundizado la degradación del trabajo calificado. Según el autor Harry Braverman, en trabajo y capital monopolista, en los Estados Unidos a comienzos del siglo XX, la porción del trabajo no calificado en el total no pasaba del 30%. En 1970, la cifra ha subido al 70%. Se encuentra así una gran masa de trabajadores que no tienen ninguna especialidad, y que tanto pueden ser torneros, artesanos, músicos, vendedores, etc., sin ninguna formación técnica. Al lado de una gran masificación de la educación primaria y secundaria, se encuentra una tecnificación de los procesos productivos que permiten la utilización de personal sin calificación.

El mismo tiempo, se da una gran importancia a la cada vez menos especialización de una élite, que será la que controle los procesos técnicos. En Colombia, la tendencia es a la de bajar la calidad de la educación universitaria a través de la Universidad a Distancia, o incluso desestimularla a través del ahogo presupuestal. Correlativa a esta tendencia, se montan cursos de postgrado o de especialización para las élites en las universidades privadas.

Esta situación marcha contra la pretendida democracia, ya que las clases populares no tienen acceso al conocimiento técnico especializado y se encuentran en condiciones de inestabilidad ante el trabajo, a más de la presión que esta circunstancia ejerce sobre la baja de los salarios.

2. Al tecnicismo generalizado en la educación universitaria, que no conlleva ninguna especialización, y que se aplica desde la educación postsecundaria, presenta una disfunción con relación a la oferta de empleos en la producción o la distribución. Así, se encuentra un núcleo de personas que han recibido alguna educación técnica y no tienen dónde aplicar sus conocimientos.

3. La soberanía cultural se resiente ante el avance de una pretendida educación técnica, que privilegia la ubicación del individuo ante la máquina sobre los aspectos formativos de la personalidad y la cultura.

En nuestro país se observa la decadencia de los estudios sobre ciencias humanas la decadencia del lenguaje y la formación cultural, todo esto contemplado con visión peyorativa por lo funcionarios de la educación. En general, la soberanía cultural se sitúa en la universidad única entidad que puede mantener el acervo cultural y científico de la nacionalidad. Los términos técnicos, las modas, la cultura, toda es importada ante la desigualdad de las formas culturales autóctonas, degradadas al sumo, la destrucción de culturas aborígenes de símbolos y de elementos culturales se logra con la introducción de otras vertientes mal asimiladas que convierten a la población en ávidos consumidores de enlatados de TV, comics, fotonovelas.

La burguesía, mientras tanto, logra la reproducción social de su clase a través de la especialización en la que se utilizan las universidades privadas colombianas y las extranjeras.

La propuesta de solución al problema universitario tiene que definir los siguientes puntos:

- a) Traslado de la mitad del presupuesto de defensa para educación.
- b) Ampliación de las inversiones en equipos, laboratorios y edificios en las universidades.
- c) Rescate del acervo cultural a través de un nuevo impulso de las humanidades.
- d) Reglamentación de las carreras universitarias y reorientación de acuerdo con las necesidades del país.

ASOCIACION SINDICAL DE PROFESORES
UNIVERSITARIOS "ASPU"
JUNTA DIRECTIVA CENTRAL

Bogotá, agosto de 1984 ■

Las facultades de ciencias de la educación

Jesús M. Vidal

Cuando la crítica se inclina a detectar deficiencias, a reducir los espacios y a buscar acomodamientos, es necesario declarar un estado de alerta. Pero si la crítica concluye en hallar alternativas de solución en común, bienvenida sea.

Esta pequeña formulación introductoria se presenta a propósito de las últimas declaraciones del Gobierno Nacional, a través de sus voceros autorizados, aparecidas en la Prensa Nacional:

“El Gobierno Nacional suspenderá temporalmente, por saturación de profesionales, las Carreras de Derecho, Medicina, Ciencias de la Educación y Administración de Empresas, al revelar una situación caótica de la Universidad Colombiana, y se mostró preocupado porque las áreas agropecuarias y mineras, indispensables para el desarrollo del país, presenten una baja inscripción de estudiantes”.

“Tanto la Ministra de Educación, Doris Eder de Zambrano, como el Director del Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Humberto Serna Gómez, han propuesto en los últimos días una reforma a fondo de la Educación Superior que esté acorde con los problemas sociales a los cuales la Universidad debe responder”.

“En un reciente informe dado a conocer en la reunión del Consejo Nacional de Rectores de la Asociación Colombiana de Universidades —ASCUN— y que hace parte del “Diagnóstico de la Educación Superior 1973-1983” —“Análisis Cuantitativo y Variables”— actualmente en preparación, el Director del ICFES afirmó que se están hipertrofiando algunas áreas, mientras otras tienden a desaparecer y precisó que existen campos en los cuales se debería penetrar con espíritu innovador, y más que descubridor “pero nos falta ánimo y decisión para ir en busca de lo desconocido” (1).

Declaraciones como éstas llaman a los universitarios serios y de coraje a reflexionar, a plantear salidas a la problemática y a emprender acciones en favor del

patrimonio confiado desde hace tanto tiempo a los educadores de los educadores.

1. Qué es una Facultad de Ciencias de la Educación

El término Facultad procede del idioma latino (*facultas = poder*) y en los inicios de la historia de las Universidades significó el poder que ésta institución tenía para conferir títulos, el cual fue delegado a organizaciones edificadas en torno a un área del saber denominadas “Facultates” (*facultades*). No sobra anotar que el título habilitaba para ejercer una profesión determinada.

El entendimiento de lo que significa el término “Facultad de Ciencias de la Educación” es sin embargo un poco más complejo y por eso para explicarlo ha de iniciarse por fijar una concepción acerca de lo que se entiende aquí por Profesional de la Educación, aquello que lo identifica como tal.

Estamos viviendo una época en que se denigra del maestro, de las Escuelas Normales, de las Facultades de Ciencias de la Educación y de todo aquello que para nuestros antepasados fue caro y hasta sagrado, tanto que los cristianos lo utilizaron para referirse a su Dios como “El Maestro”.

El Profesional de la Educación es un trabajador de la cultura con una especialidad. Es pues un profesional como cualquier otro y no de segunda o de tercera categoría, es decir, cursa unos estudios regulares en una de las Facultades de la Universidad y obtiene un título reconocido como título profesional. Pero es más, la profesión de maestro ha sido reconocida históricamente y hoy la educación está catalogada como una de las grandes áreas del saber.

Entonces, ¿en qué puede radicar la subvaloración? Quizá en que nuestra profesión no está entre las lucrativas o tal vez porque según lo explicitó el Libertador, “la esclavitud es hija de las tinieblas” (2), y entonces para mantenerla no importa mucho hacer que el hombre americano halle la luz, o sea su propia libertad: no importa forjar profesionales de la educación para que se dediquen a tan alta labor.

Algunos han creído que formar educadores es sólo colocarles encima un aditamento técnico que les permita aparecer como educadores.

Pero cuando se afirma que es un trabajador de la cultura se está ratificando la concepción del Jesuita

(1) EL ESPECTADOR. Vuelco en la Universidad Pública. Edición Dominical, agosto 12 de 1984.

(2) SHULGOVSKI, Anatoli. Cátedra Bolivariana. Ediciones Ceis. Bogotá 1983, página 24.

Sergio Bernal según la cual "el proceso de formación de un educador no puede reducirse al ámbito de lo puramente técnico. Si se considera la sociedad no como algo dado, estático, sino como la estructuración dinámica de múltiples elementos, se comprende por qué se dice que una cultura se transforma de una generación a otra. **La verdadera escuela deberá permitir la recuperación, recreación y transformación de la cultura**, no la simple transmisión perpetuante de saberes técnicos, comportamientos sociales y valores culturales pre-establecidos" (3). A su vez la cultura comprende no sólo lo artístico sino todo lo que el hombre ha hecho posible en el universo. Es pues, una tarea grande ser educador y mucho más grande formar educadores.

A más de eso, y por obra y gracia de nuestra civilización y de la división del trabajo, el profesional de la educación, si bien es cierto está llamado a ser integral, sin embargo debe ser un especialista. Es éste el otro ingrediente que le permite sostener su profesionalidad, que lo identifica.

El avance de la ciencia y de la tecnología ha tendido a triplicarse, cuadruplicarse y multiplicarse en este fin de siglo. No es posible ya saberlo todo y ni siquiera lo abarcan todos los más sofisticados logros en informática. Es entonces apenas lógico estar de acuerdo en que el profesional de la educación opte por especializarse en un área del saber.

Tendríamos así, que es papel de las Facultades de Ciencias de la Educación, como el de cualquier otra facultad, formar profesionales, sólo que los componentes de ésta profesión han de ser tan explícitamente enunciados que no quede duda alguna acerca de su existencia. Una Facultad de Ciencias de la Educación es el ámbito de producción del saber pedagógico, el de la formación del profesional docente en las diferentes especialidades y el de la extensión de sus posibilidades al campo regional en el cual está inscrita, para promover la transformación de la realidad educativa y contribuir en la transformación global.

No se entiende entonces cómo existe aún tal miopía para plantear la división tajante y absurda entre profesionales y licenciados, entre doctores y pobres maestros, entre profesionales liberales y aquéllas que son simplemente académicas. Acaso la producción del saber pedagógico, su encuentro y su enriquecimiento, ¿no son jurisdicción de la investigación? ¿No es luego la formación de docentes y de docentes de docentes

patrimonio específico nuestro? Y la acción directa en la transformación de las conciencias, del medio educativo y con todo ello del medio socioeconómico, ¿no es campo de la extensión universitaria?

¿Es que educar al niño, al hombre y a quienes han de ser educadores de educadores habrá de seguir siendo una tarea minimizada por aquéllos que sólo se inclinan y hasta se arrodillan ante la producción inmediata, la que deviene en rentabilidad y permite la libertad de profesión, para obtener la libertad de empresa y la libertad de competencia? ¿A quién se le ha ocurrido que en la gran división social del trabajo son los maestros los que se dedican a lo académico y los otros a transformar y producir? ¿Ni más ni menos que nosotros a pensar el mundo y ustedes a construirlo: Parece que la lógica de las sociedades de clase se hubiese volteado ahora al arbitrio del pensamiento de nuestros doctores. Hasta la lógica y la ciencia han tenido que sufrir ante el poder de la acomodación.

Hay que escuchar al Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Javeriana para objetar tales posiciones no sólo incorrectas, sino mediocres: "El proceso educativo se cumple a través de toda la vida de un individuo y en todos los medios donde éste se mueve. La Facultad de Ciencias de la Educación, por su papel de especialista en cuestiones de educación, es la entidad llamada a asesorar y colaborar con los esfuerzos educativos de la comunidad universitaria y extrauniversitaria, a señalar problemas y a buscarles alternativas de solución, y a motivar a toda la sociedad a pensar en los fundamentos que justifican la educación: qué es educación, para qué sirve el proceso educativo, cómo se relaciona con los otros procesos de la sociedad. Una comunidad pensante, consciente de las alternativas educacionales posibles, e interesada en los procesos educativos que se cumplen son sus propios hijos, es la mejor garantía de un sistema educativo bueno y eficaz que responda a los deseos y necesidades educativas de toda la sociedad" (4).

Es pues importante entender que una Facultad de Ciencias de la Educación es algo más que una estructura académico-administrativa y más que una unidad para fabricar licenciados, mucho más que cualquier otra Facultad de la Universidad. Hay que entender que para enseñar no sólo basta con saber lo que se enseña. Que uno es el método de investigación, otro el de exposición y otro bien diferente el de la enseñanza.

Hay que reflexionar en que los profesores de las demás Facultades de la Universidad deben ser tam-

(3) BERNAL, Sergio, S.J. La Facultad de Educación de la Universidad Javeriana. Ponencia mimeografiada. Cali, 1982. Ponencia presentada ante el III Encuentro de Facultades de Educación.

(4) BERNAL, Sergio, S.J. IDEM al No. 3.

bién maestros y no sólo adiestradores, repetidores de contenidos o simplemente informadores del conocimiento.

¿Cómo pensar en una Universidad de científicos, de técnicos, de artistas solamente? Aun queda por responderse esta pregunta: ¿qué es un Profesor Universitario? Porque quizá cuando se la responda objetiva y sinceramente muchos "Profesionales" y "Doctores" se hallarán tan vacíos de formación para su magisterio que habrán de acudir a las Facultades de Ciencias de la Educación en busca de aquéllo para lo cual nunca estuvieron capacitados.

Es que la Facultad de Ciencias de la Educación es más que las demás Facultades, porque debe de estar en capacidad de formar también al profesorado de las otras Facultades de la Universidad. Debe ser el núcleo que irradie magisterio, que imprima carácter, que posibilite identidad de educador.

Desafortunadamente también está a la orden del día refugiarse en la educación cuando se ha fracasado en la profesión, creer saber enseñar porque algo o mucho se sabe, o simplemente deslumbrar.

3. Las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia

La formación de docentes en nuestra patria data de la creación de las Escuelas Normales. Se sabe que el General Santander creó en Bogotá la primera Escuela Normal en plena época de post-independencia, es decir en 1822 y la puso en manos de los lancasterianos Sebastián de Mora y Pierre Commentant. Pero también se sabe que éstas instituciones maduraron sólo en 1872 cuando estuvieron en manos de la Misión Pedagógica Alemana. Desde esta época se impuso el modelo Pedagógico Alemán, que además de buscar la producción de maestros "normales" para una sociedad "normal", mediante fundamentos y técnicas "normalizadoras" dedicaba un buen tiempo al cultivo de las ciencias. Este modelo duró muchos lustros preparando maestros no sólo para la escuela primaria sino también para la secundaria.

Las Facultades de Ciencias de la Educación se iniciaron en Colombia hace algo más de cincuenta (50) años. Aunque en 1925 los alemanes propusieron al Congreso un Proyecto de Ley, el cual no fue aprobado, para la creación de Facultades de Ciencias de la Educación, apoyadas en la psicología y la metodología experimental, sólo se cristaliza la idea siete años después.

En efecto, "El Decreto de creación tiene como fecha el 2 de abril de 1932. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional se inició en ese año aproximadamente con el nombre de Gran Normal Superior, bajo la dirección de Rafael Bernal Jiménez y con el influjo de la cultura francesa a la cual se imitó, teniendo como imagen la Normal Superior de París. Posteriormente sale de la Universidad Nacional y se divide por sexos: los varones van a Tunja, a la hoy llamada Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y las mujeres permanecen en Bogotá en la Universidad Pedagógica femenina que daría origen a la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Rafael Bernal Jiménez volvería a traer a la Universidad Nacional la Facultad de Ciencias de la Educación en 1959 con tres planes de estudio: Pedagogía y Administración Educativa, Matemáticas y Física y Ciencias Sociales" (5).

A partir de la década del 30 el país vive su nueva dependencia económica y las transformaciones económicas necesitan transformaciones en todo el orden estatal. Es así como la formación de maestros multiplicadores de la nueva industria y del nuevo comercio debe hacerse a un nivel más allá que el de las Escuelas Normales y por tal razón se hacen necesarias las Facultades de Ciencias de la Educación.

La educación en nuestras sociedades es agente multiplicador del orden existente y se necesitan quienes ejerzan en nombre del Estado esta diaria revitalización del sistema imperante.

Es así como a partir del momento mismo de la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación hay quienes abogan por un profesional integral con amplia cultura, profundidad pedagógica y algunas especializaciones; pero también quienes lo conciben super-especializado y tecnologizado.

Hasta se importa y se implanta, sin mayores criterios, toda la maquinaria del conductismo con su famosa microenseñanza, educación programada, test, máquinas de enseñar, motivación etc., todo lo cual es parte importante de la segunda concepción del maestro.

La mayoría de las Universidades del país han optado generalmente por la hibridación de las dos concepciones y de su aplicación, hasta caer en una especie de inconsciencia acerca del problema.

Un despertar ha surgido ahora en el último decenio gracias a los tres Encuentros de Facultades de

(5) UNIVERSIDAD DEL VALLE. Memorias del III Encuentro Nacional de Facultades de Educación. "Antecedentes y Situación Actual de las Facultades de Educación". Cali 1982, página 66.

Ciencias de la Educación. Una reflexión sobre su ser y su quehacer se ha planteado y ha tenido una buena expresión en el III Encuentro Nacional de Facultades de Ciencias de la Educación realizado en Yanaconas, Cali, Valle del Cauca en 1982.

Allí estuvo la actual Señora Ministra de Educación planteando un "Informe de Avance del Estudio sobre Facultades de Ciencias de la Educación". Aunque su estudio estaba basado en una muestra no representativa, como lo expresó claramente, sin embargo, coincidió a grandes rasgos con otros diagnósticos presentados en el mismo evento.

Pudo, desde diversas fuentes, constatarse que existen en el país alrededor de 62 Universidades que tienen estudios de pedagogía. En unas, toda la Universidad es pedagógica, en otras existen Facultades de Ciencias de la Educación con variadas estructuras y orientaciones y en algunas hay sólo un departamento de educación o de pedagogía.

En casi todas, la función primordial es formar licenciados para el nivel secundario, en su mayoría para la modalidad académica, descuidando las demás modalidades y niveles. Claro está que la formación de licenciados para el nivel preescolar sólo se pudo dar a partir de la aparición del Decreto 088 de 1976; la formación de Licenciados en primaria sólo con el Decreto 2277 de 1979 y hasta ahora empiezan a realizarse estudios de factibilidad para la creación de maestrías en docencia universitaria con el Decreto 080 de 1980.

Aún no ha concluido la discusión sobre la posibilidad de sostener las carreras con varias áreas de especialización o con una sola; sobre la integración de los componentes pedagógico y de especialización, la primacía del uno sobre el otro, o bien, la viabilidad de que cada uno de ellos sea totalmente autónomo.

Los docentes de las Facultades de Ciencias de la Educación son todavía en su mayoría licenciados egresados de las mismas facultades, dadas las pocas posibilidades que se les brinda para alcanzar una especialización. Eso es factor determinante para que el nivel académico no sea el mejor.

Los estudiantes de las facultades son en su mayoría de sectores populares y muchos han ingresado por falta de oportunidades en otras carreras, todo lo cual permite explicar la insatisfacción profesional y el poco respeto que algunos tienen por su propia profesión.

La investigación es en general escasa, está situada en las grandes universidades y muchas veces es hecha a título personal, dada la poca o nula financiación que

existe en las universidades para esta función académica. Pero lo más grave es que esa poca investigación no encuentra generalmente medios en los cuales pueda ser difundida.

La extensión universitaria se ha reducido más al campo regional que al nacional; en efecto, los grandes proyectos como la Nacionalización de la Educación, el Estatuto Docente, La Reforma a la Educación Superior, La Reforma Curricular, han tenido en cuenta más a personas que a instituciones. Las Facultades de Ciencias de la Educación han sido invitadas de piedra.

Pero quizá entre los problemas más agudos estén la definición del perfil docente, la investigación pedagógica y la práctica profesional.

Ultimamente, después de estos diagnósticos, el ICFES ha producido un documento en el cual se recoge toda la situación que se acaba de presentar y algo más, al final de lo cual dice: "los puntos tratados acentúan áreas de problemas que se han conformado en forma notoria en las Facultades de Ciencias de la Educación posiblemente por la persistencia de factores de índole económica, humana y física que no han sido tratados oportunamente o no se les ha prestado la atención requerida, a pesar de haber sido detectados a lo largo del período de desenvolvimiento de las Facultades de Ciencias de la Educación" (6).

Quizá esa falta de atención requerida tenga que ver con las cifras que a continuación se presentan y que permiten entender la problemática en una forma más totalizante.

"Aunque universalmente se ha proclamado y aceptado que la educación es un derecho de todos los hombres y no un privilegio de ningún sector o clase social, sin embargo en Colombia más de 5'000.000 de compatriotas son víctimas del analfabetismo absoluto. El 50% de la población en edad escolar se encuentra por fuera del sistema educativo, y más del 40% del sistema educativo se encuentra en manos de particulares" (7).

"Apenas el 11% de los niños menores de 7 años tienen acceso a la educación preescolar. Aun cuando la tasa de escolaridad en educación primaria se ha asegurado prácticamente para todos los niños (89%), la

(6) ICFES, SERNA HUMBERTO y BOTERO MYRIAM, Aproximaciones a un Diagnóstico sobre las Facultades de Educación en el país y Políticas para su futuro Desarrollo. Revista EDUCACION SUPERIOR Y DESARROLLO, Volumen 2 No. 4, diciembre 1983.

(7) EL ESPECTADOR, Convocatoria al Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública. Bogotá, agosto 1984.

deserción de este nivel es muy alta, en las ciudades terminan este ciclo la mitad de los que ingresan y en el campo sólo 17 niños de cada 100. En 1980 el 38% de los educadores de primaria carecía de título.

En la educación básica secundaria y media vocacional la tasa de escolaridad es apenas del 44.6%.

La tasa de escolaridad en educación superior es del 8.9% mucha más baja que Perú (17%), Venezuela (21%), Argentina (22%), Estados Unidos (55%). Y la deserción es supremamente alta 60% (8).

Para 1983 la población total (oficial y privada) de las Universidades Colombianas era de 356.000 estudiantes. Hubo inscripciones de 211.478 aspirantes y sólo recibieron a primer semestre 76.514 alumnos. De 214 centros de educación superior que tenía el país, 65 son oficiales mientras 149 son privados.

Con relación a las áreas del conocimiento, la población total de matriculados en 1983 en las Universidades Colombianas era:

	No. Alumnos	%
Economía	104.658	29.4%
Ingenierías	82.733	23.2%
Educación*	57.965	16.3%
Sociales	46.336	13.0%
Salud	36.315	10.2%

Y el número de profesores:

Economía	9.896
Ingenierías	7.372
Salud	5.602
Educación*	5.582
Sociales	4.928

Pero es importante también conocer en cifras el total de alumnos matriculados en nuestras Universidades en 1983, según áreas y sectores:

	Sector Oficial	Sector Privado
Ingenierías	26.8%	Economía 37.4%
Educación	25.3%	Ingenierías 26.8%
Economía	17.2%	Sociales 17.3%
Salud	11.7%	Educación 10.4%
Agronomía	7.8%	Salud 9.2%

FUENTE: ICFES. Estadísticas de la Educación Superior 1983.

(8) PLAN NACIONAL CAMBIO CON EQUIDAD.

De la observación de éstas cifras pueden obtenerse al menos dos conclusiones: en primer lugar, la educación en Colombia en general está muy desatendida, a pesar de que se quiera decir que es la vena rota del presupuesto nacional; y en segundo lugar, las Facultades de Ciencias de la Educación tienen posición privilegiada en las Universidades en cuanto a número de estudiantes y de profesores, no así en cuanto a financiación, atención y facilidades, lo cual se ha demostrado en los diagnósticos consultados.

¿Qué perspectivas tienen las Facultades de Ciencias de la Educación? He ahí el interrogante. O bien se las asfixia presupuestal o políticamente como al resto de la Universidad Pública. O bien tienen todo un trabajo que desarrollar y toda una misión que cumplir.

En efecto, el ICFES les ha planteado ya unas políticas claras:

1. Replanteamiento de la naturaleza de su quehacer.
2. Impulso a la tendencia a producir innovaciones en la forma como realizan su quehacer.
3. Promoción del conocimiento y reafirmación de los valores nacionales" (9).

Sobre estas políticas habrá que asumir una actitud crítica que permita escudriñar el fondo ideológico que las sustenta.

Se espera sí que la perspectiva de la asfixia no siga imponiéndose a la razón o a la fuerza.

3. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Surcolombiana de Neiva

En esta Universidad la Facultad de Ciencias de la Educación fue creada por Acuerdo No. 034 del 15 de junio de 1977, emanada del Consejo Superior.

Su primera Decana, doctora Myriam Botero Jaramillo, justificaba en 1978 la creación de esta Facultad por la existencia de programas que requieren una preparación del educador, por las demás existentes en el campo ocupacional para egresados en estas áreas y por la vida legal garantizaba a la Universidad Surcolombiana, según Ley 013 de 1976. Ella emprendió su organización.

(9) ICFES. SERNA HUMBERTO y BOTERO MYRIAM. IDEM al No. 6.

A través de su etapa de desarrollo el doctor Nelson Ernesto López Jiménez, su segundo Decano, logró con lujo de competencia estructurarla en cuanto a procesos tan importantes como el área de formación de profesionales docente, el área de investigación y la práctica profesional, por todo lo cual se ha hecho acreedora al respeto en ámbito institucional, regional y nacional. Es importante tener en cuenta que la mayoría de los procesos de organización de la misma Universidad Surcolombiana han nacido y se han desarrollado a propuesta y por impulso del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Sin embargo, actualmente también entra a ser cuestionada en cuanto a su calidad académica, en cuanto a la saturación de profesionales para el mercado laboral de algunas carreras, en cuanto a las posiciones de avanzada que toma su profesorado y aún en cuanto a que la Organización Sindical de los Profesores de la Universidad —ASPUHUILA— está conformada en su mayoría por profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación. Las críticas han venido desde diversos sectores: políticos de la región, sectores de opinión pública, Directivos y Profesores de la misma Universidad se han pronunciado al respecto.

Los estamentos de la Facultad han atendido la crítica y durante la etapa de diagnóstico, agenciada por el equipo que produjo el Plan de Desarrollo para la Surcolombiana, se han detenido a reflexionar y han encontrado las fallas y también las causas de ellas y hasta el esquema de responsabilidades. A partir de ese momento se han iniciado los estudios de reestructuración y se han planteado alternativas claras en los documentos del Plan de Desarrollo. Hay todo un fervor por cualificarla, demostrado no sólo en las actividades de autoevaluación sino también en resultados de Investigaciones como "El Perfil del Docente del Huila", "Mejoramiento de la Docencia en la Universidad Surcolombiana", "Determinación de las Características Profesionales del Profesor Universitario en Educación Física" entre otras.

A pesar de eso, se prevé su asfixia económica y política como la del resto de la Universidad Pública. Así, para el segundo semestre de 1984 la Facultad no podrá contar con nuevos profesores, con nuevos recursos materiales, con un desarrollo racional mínimo. Es más, el conjunto de la Universidad Surcolombiana está al borde de la parálisis total. Hasta cunde el rumor acerca de estar políticamente en manos de una sola fuerza: la izquierda como la llaman algunos y la subversión como la tildan otros. Pero todos saben, por otra parte, que en la Facultad hay profesores y estudiantes de todas las corrientes y de todos los credos.

Mientras tanto el pueblo del Huila se debate en medio de las más graves necesidades educacionales:

"En 1983 más de 100.000 niños y jóvenes de este Departamento no obtuvieron acceso a la educación.

Sólo el 11% ingresa al nivel preescolar que en su mayoría es privado.

La tasa de educación primaria se redujo del 82% en 1980 al 75% en 1983. En el mismo año más del 15% de docentes de primaria requieren profesionalización.

De los 120 colegios de Básica Secundaria y Media Vocacional 65 son oficiales y 55 son privados. Mientras tanto, aproximadamente 60.000 jóvenes no tienen acceso a este nivel. La Surcolombiana es la única Universidad con que cuenta el Huila, a la cual se inscribieron cerca de 2.645 aspirantes en 1983 y sólo ingresaron 742" (10).

¿Qué respuesta viene dando la Facultad de Ciencias de la Educación esta problemática?

En sus cinco Licenciaturas: Educación Preescolar, Lingüística y Literatura, Administración Educativa, Matemáticas y Física, educaba en 1983 a más de 1.000 estudiantes; graduó aproximadamente a 117 Licenciados y había realizado asesoría a colegios, escuelas y demás instituciones a nivel regional. Ahora el Centro Experimental Piloto —CEP— pone en vigencia los Programas de Educación Física para primaria con experimentados profesores de esta carrera.

Estas muestras, hablan claramente del papel de liderazgo que viene cumpliendo la Facultad en el Huila.

¿Qué decir a nivel Nacional cuando su presencia en diversos eventos, la realización del Taller Nacional de Práctica Docente y las asesorías para la creación de otras carreras similares ya le han dado su imagen de importancia?

Solo resta defenderla y engrandecerla porque la educación de nuestro pueblo la necesita, como necesita con urgencia la unión de esfuerzos en torno a la Educación Pública Nacional ■

(10) UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. Tovar, Miguel Angel y otros. PLAN DE DESARROLLO. Documento Facultad de Ciencias de la Educación, Neiva, 1984.

La universidad pública: Caso Universidad Nacional

Los estudiantes, profesores, trabajadores, las organizaciones políticas, los gremios, las personalidades democráticas y las directivas asistentes al Foro Nacional, por la Universidad Pública: Caso Universidad Nacional manifiestan ante la opinión pública:

Que la Universidad Nacional concebida no como una institución perteneciente al Estado sino a la Nación misma, recuerda a ésta la necesidad de asumir el compromiso frente al destino de la institución universitaria.

Siendo este evento el inicio de una gran discusión sobre la universidad, los estamentos que la conforman demostramos nuestro interés en el diálogo, como paso fundamental para el logro de soluciones al problema universitario. Igualmente con madurez y responsabilidad asumimos el gran reto que nos presenta la gravedad de la actual condición de la universidad, enmarcada en la problemática nacional.

Es absurdo tratar de construir una sociedad racional, sin violencia, mientras sus espacios de expresión intelectual, política y cultural permanecen clausurados. Una sociedad no puede desarrollarse sin la presencia permanente de espacios que como el de la universidad contribuyen a forjar su historia y sin los cuales perdería su identidad.

Partiendo de las anteriores consideraciones convocamos al Gobierno Nacional y a todas las fuerzas sociales que componen el país a devolver a la universidad confianza y credibilidad, fundamentales para que ésta pueda cumplir el papel que en la sociedad le corresponde.

Entendemos que para la consecución de este objetivo, se hace necesario llevar a cabo los siguientes propósitos:

1. La reapertura inmediata de la Universidad Nacional.
2. Una vez abierta la Universidad, la realización de un diálogo con la participación de directivas, profesores, estudiantes y trabajadores, con el objeto de proponer la política que debe dar la universi-

dad, así como también las reformas que se consideren necesarias.

3. Solicitar al Gobierno nacional, en primer lugar el respeto a las determinaciones adoptadas por la Universidad fruto del diálogo y la discusión conjunta de sus estamentos y, en segundo lugar, facilitar los medios legales y administrativos para su ejecución.
4. Establecer claras reglas de juego que planteen el compromiso de todos los sectores a fin de permitir la expresión de las posiciones, cualesquiera que estas sean, controlando las manifestaciones que atentan contra la realización del diálogo.
5. Clarificar que los criterios con los cuales puede fundamentarse la escogencia y nombramiento de nuevo rector, deben pasar por consideraciones que contemplen su trayectoria académica y científica y su conocimiento de la realidad y problemática de la universidad. Al igual que su interés por solucionar los problemas del Alma Mater, contando con la participación activa y decidida de sus estamentos básicos.

Solicitamos una universidad abierta ya que consideramos que los estamentos básicos y los sectores de la opinión pública que están directa e indirectamente implicados en el diario quehacer del campus universitario han dado muestra del vivo interés en utilizar mecanismos que, como el diálogo, permitan presentar propuestas y posibles vías de solución a la actual crisis. De igual manera creemos que ante estas perspectivas es absurdo utilizar políticas que como la de los cierres e interinidad de los funcionarios, desconocen otros procedimientos que bien podrían confrontar de manera amplia y democrática todas las posiciones.

Consideramos que es necesaria la creación de un amplio frente con la participación y compromiso de todos los estamentos universitarios y los sectores del país en defensa de la universidad pública. Por lo tanto creemos válida la participación activa en todos los eventos que apunten a lograr este objetivo.

Es necesario iniciar toda una campaña nacional que muestre a la opinión pública la realidad de los hechos acaecidos en los predios universitarios el día 16 de mayo y que dé a conocer el informe entregado por la Procuraduría sobre delincuencia, tráfico y consumo de estupefacientes en las residencias universitarias, hechos que vienen siendo utilizados en detrimento de la universidad y de los grupos sociales que la componen.

Bogotá, agosto 4 de 1984.

INFORME Y PROPUESTAS DE LA COMISION 1: UNIVERSIDAD, ESTADO Y SOCIEDAD

Los asistentes a la comisión No. 1 del Foro Nacional por la Universidad Pública: Caso Universidad Nacional, analizaron a través de numerosas ponencias las relaciones que existen entre la Universidad y el Estado, las cuales observaron, están marcadas por la existencia de profundos conflictos, que tienen como razón fundamental la existencia de una rígida y excluyente estructura bipartidista en el manejo del poder estatal, enfrentada a una universidad y a unos estamentos universitarios que no caben dentro de estos estrechos marcos.

Los integrantes de la comisión resaltaron que el distanciamiento contradictorio de la Universidad del Estado, tiene su inicio temporal en la década de los sesenta cuando los estamentos universitarios, principalmente los estudiantes, comenzaron a no responder a las orientaciones de los partidos tradicionales.

A partir de este análisis, los asistentes a la comisión concluyeron que el origen del conflicto Estado-Universidad se encuentra en el nivel político.

A partir del distanciamiento de la política del Estado hacia la Universidad, esta se ha caracterizado por una actitud hostil en cuatro niveles: el apoyo al crecimiento de la universidad privada; un continuo y crónico déficit presupuestal, el control externo de la dirección universitaria y una respuesta represiva a las muestras de inconformidad estudiantil.

Igualmente la comisión observó que existe un consenso en torno a que no hay ninguna justificación válida para tener la universidad cerrada. El gobierno aprovecha —y a veces estimula— las manifestaciones aisladas de violencia surgidas en un ambiente de inconformidad, desorden y confusión, para legitimar su golpe continuo a la universidad pública, para lo cual cuenta con la complicidad vergonzante de la información tergiversada y unilateral de los medios de comunicación.

Generalmente en las coyunturas traumáticas del cierre, el gobierno anuncia reestructuraciones de supuesto fondo que se encaminan por lo general a limitar las más elementales reivindicaciones y necesidades de los estudiantes, como cafetería y residencias, en las cuales, de manera equivocada cree hallar el origen de los problemas, soslayando que es el mismo gobierno, su manejo político y sus modelos económicos y su actitud ante la universidad y, por qué no, ante la juventud, la causa primaria de los conflictos.

El tipo de universidad que el Estado intenta moldear, es decir, una institución callada, acrítica e indiferente a los problemas del país, contradice la esencia deliberante de la universidad. A esta esencia crítica se le opone como un chantaje la amenaza permanente del cierre.

Medios de comunicación

La coyuntura política actual se caracteriza por la presión de nuevas fuerzas de transformaciones sociales, económicas y políticas. Dichos cambios se han agrupado bajo la denominación de apertura democrática. La universidad no es ajena a estas exigencias y ella misma hace parte de las fuerzas que reclaman la apertura.

En el ámbito específico de la universidad, esta apertura democrática significa un cambio en las políticas tradicionales del gobierno, es decir, un nuevo tratamiento que posibilite la participación de los estamentos en el manejo de la dirección universitaria y un cambio en el tratamiento de orden público a los problemas de la universidad. Se exige, en otras palabras, la posibilidad de que la universidad pueda resolver por sí misma sus propios problemas.

Dentro de esta misma temática los integrantes de la comisión subrayaron la necesidad de que la universidad cuente con autonomía respecto al Estado, entendida ésta como la posibilidad de que ella elija democráticamente su propia dirección incluyendo el rector, elabore sus planes académicos, determine sus relaciones laborales y cuente con un presupuesto no dependiente en su cuantía y destinación de las veleidades del gobierno de turno. En este sentido, la comisión concluyó que es imprescindible el cumplimiento de la norma constitucional que estipula que el 15% del presupuesto nacional de educación efectivo (aprobado en el legislativo, más adicionales) se destine al funcionamiento de la Universidad Nacional.

Reforma a la educación superior

Los asistentes a la comisión subrayaron la esencia antidemocrática, elitista y pro-imperialista de los decretos 080, 081 y 082 de Reforma a la Educación Superior aprobada en el año 80. Y plantearon la exigencia de su derogación.

La comisión escuchó varias propuestas de Reforma al sistema de educación superior y consideró que ellas y otras que se elaboran debe ser difundidas y discutidas entre los estamentos universitarios.

Finalmente, la comisión consideró que uno de los principales objetivos de lucha del movimiento estudiantil y profesoral, es la aprobación de una reforma democrática al sistema de educación post-secundario, en cuya elaboración es imprescindible la participación decisoria de los trabajadores, profesores y estudiantes.

Para el efecto de procesar pautas más concretas que conlleven a la formación de una universidad abierta y democrática, se propuso a nivel de la comisión:

1. La creación de una oficina de prensa a nivel oficial, por parte de la universidad con acceso real para todos los estamentos universitarios, que posea influencia en el grueso de la población.
2. El fortalecimiento del ambiente de diálogo con aquellos medios de información receptivos a la problemática universitaria.
3. Crear los mecanismos que permitan un acuerdo intrauniversitario con miras a la unificación de criterios de lucha por la universidad.
4. Que la Universidad Nacional participe en el trazamiento de las políticas educativas a nivel nacional, particularmente en la definición de un nuevo tipo de relación pedagógica.

5. Que la Universidad Nacional proponga el diseño de políticas a nivel estatal, en los niveles de reforma agraria, política y económica, etc.
6. Es absurdo hablar de paz de la Nación si la universidad de la Nación está cerrada; por lo tanto debemos exigir su reapertura inmediata y su papel de vanguardia en la educación.
7. De la escogencia democrática de rector por parte de todos los estamentos universitarios.
8. La vinculación inmediata de los estudiantes de la Universidad Nacional al proceso de reapertura y la garantía de la continuidad del funcionamiento de la universidad.
9. Discusión amplia de las ponencias presentadas, como trabajo posterior, de vital importancia.
10. Es necesario continuar este proceso de discusión e iniciar uno de organización con los estamentos universitarios que permita un acuerdo sobre las salidas a la crisis de la universidad. Para esto se propone la conformación de un comité por la reapertura de la Universidad Nacional con sede en la Universidad ■

EDUCACION
PUBLICA
CIENCIA
Y CULTURA

Relatoria
comisión cuarta

Se presentaron 15 ponencias, cuyos planteamientos pueden agruparse en 5 grandes temas.

Primer tema: Reflexiones sobre la Cultura y sus Relaciones con la Escuela

a) Políticas Culturales: Condiciones nacionales e internacionales en los cuales se genera la necesidad de políticas culturales. El Frente Nacional y la política cultural, Política cultural del gobierno de Belisario Betancur.

- b) Cultura nacional y cultura popular: Noción de cultura y actividades culturales. ¿Existe en Colombia una cultura nacional o varias culturas regionales? Mercantilización de los bienes culturales y disgregación de la cultura popular.
- c) Quehacer cultural y escuela: La escuela como lugar de difusión cultural. Las manifestaciones de la cultura popular y su enseñanza.
- d) Mujeres y sistema educativo: Papel de la mujer en la educación como maestras y como alumnas. Discriminación en el ingreso y la permanencia. Afian-

Coordinadores: Javier D. Vélez y José Celedón
Relatores: Ruth Duque de Torrenegra, Marta Cárdenas y Felipe Rojas M.

zamiento de estereotipos patriarcales en los juegos y en los textos escolares.

Segundo tema: Reflexiones sobre la Escuela Pública y la Sociedad Colombiana

- a) Concepto de la pública y de educación pública: Intereses públicos y privados. El debate abierto de los problemas comunes. Orígenes de los sistemas de educación pública y de sus maestros.
- b) Propósitos de la Educación Pública: Formación de ciudadanos participantes. Formación del hombre nuevo. Proyección política de la educación.
- c) Educación Pública de los invidentes: Problemas actuales y propuestas de solución.

Tercer tema: Reflexiones sobre las Ciencias y los Deportes en la Escuela

- a) Enseñanza de las ciencias y la matemática: De la enseñanza instrumental a la enseñanza para la racionalidad. Función de las ciencias en la formación educativa.
- b) Enseñanza de las ciencias sociales: Propósitos, situación actual y propuestas de reorientación.
- c) Enseñanza de los deportes: Recreación y deportes como elementos fundamentales en el sistema de educación pública. Sus metas y su organización.

Cuarto tema: Reflexiones sobre la Educación Pública de las Minorías Nacionales

- a) Comunidades negras del litoral pacífico: Analfabetismo. Situación de la educación básica. Problemas de cobertura y de calidad de la educación.
- b) Comunidades indígenas: Efecto aculturizador de la educación y consecuencias en la formación de las nuevas generaciones. Planes de estudios y formación de maestros. Recuperación de tradiciones lingüísticas.

Quinto tema: Reflexiones sobre Movimientos Estudiantiles y Comunidades de los Padres de Familia

- a) Carácter del estudiantado: Condiciones socio-económicas del estudiantado de la Educación Pública. Características culturales y sus efectos en la organización gremial. Proyecciones a su participación política.

- b) Relación entre padres de familia y magisterio: Problemas comunes y acciones comunes. Financiación y auto-financiación de la educación pública. Acceso a la educación básica y superior. Reivindicaciones frente al Estado.

II. Inquietudes Expresadas en las Intervenciones

1. ¿Qué es la Cultura Popular o la Cultura Nacional?
2. ¿Cuál es el papel del maestro y de la escuela en el desarrollo cultural?
3. ¿Qué tipo de quehacer y de actividades culturales se deben adelantar en la Escuela?
4. ¿Cuáles son las relaciones entre la Cultura y el tiempo del deporte y la recreación en la Escuela?
5. ¿Cómo pueden rescatarse los valores culturales de la minorías nacionales?
6. ¿Cuál es el papel de FECODE y del magisterio en el impulso de un movimiento cultural?
7. ¿Cuál es el concepto de lo público en la educación?
8. ¿Cuál es la función de la Educación Pública? ¿Cuál es el papel del maestro de Educación Pública?
9. ¿Cuál es la importancia de las Ciencias (Naturales/Sociales/Matemáticas) en la Escuela?
10. ¿Qué es la libertad de cátedra? ¿Cómo ganarla? ¿Cuál es su relación con el Movimiento Pedagógico? ■

Educación pública, ciencia y cultura

Grupo de Investigación de la
U. Nacional*

I. ¿Educación pública o educación estatal?

La expresión "educación pública" es utilizada todos los días en muy diversos medios y su familiaridad induce una comprensión empobrecida de la misma. Por ejemplo, se suele confundir

* Grupo de investigación de la Universidad Nacional dirigido por el Dr. Carlo Federici (Antanas Mockus, José Granés, Carlos A. Hernández, María Clemencia Castro, Jorge Charum).

educación pública con educación estatal y se piensa que el carácter público de la educación se encuentra de por sí asegurado cuando el Estado se encarga de su financiación. Este tipo de malinterpretación no es desde luego casual y corresponde al notable debilitamiento en nuestra sociedad de la comprensión de lo que significa la esfera de lo público y del correspondiente ejercicio de la vida ciudadana.

Un posible camino para percibir ese empobrecimiento es recordar, teniendo presentes las diferencias que entrañan veinticuatro siglos de historia, cómo en la polis griega la **vida pública** se pretendió ejercer y consolidar a través de la discusión de los asuntos de interés común y de la participación en las tareas de gobierno por parte de los hombres libres, de los ciudadanos. En contraposición con la **vida privada** que se ejercía bajo el dominio despótico del padre y que representaba el reino oscuro y oculto de la necesidad, de lo condicionado, de lo transitorio, de lo particular, la **vida pública** era el reino de la libertad, de lo universal, de la continuidad y de la proyección hacia el futuro. En ella los asuntos merecedores del interés común adquirían transparencia al someterse al examen y al juicio de los hombres libres. El ciudadano se realizaba y ganaba notoriedad a través de la interacción entre iguales. Las virtudes mismas se preservaban y ganaban reconocimiento en ese espacio de participación.

Nos interesa poner de relieve la índole distinta de los asuntos que competen a las esferas de lo público y de lo privado. Como se verá, estas diferencias tienen validez tanto para la sociedad griega, a la cual hemos hecho referencia, como para las sociedades modernas. Al terreno de lo público corresponden idealmente las cuestiones que por su naturaleza poseen un carácter de universalidad. Su tratamiento requiere de formas de argumentación que correspondan a ese carácter y que dejen de lado por lo tanto las opiniones puramente subjetivas y los hechos y circunstancias que correspondan a contextos restringidos y particulares. Quien aborda un tema de interés general con el ánimo de dirigirse a la ciudadanía, es decir de hacer público su discurso, debe utilizar un lenguaje y una forma de argumentación que puedan ser comprendidos y respondidos públicamente. Para que el debate público pueda desarrollarse en toda su amplitud debe darse, como se comprendió en la ciudad griega, en un contexto de libertad y de democracia. La esfera de lo privado, en cambio, admite las opiniones subjetivas no fundamentadas y da por sobreentendido un contexto particular al cual implícitamente hace referencia de manera permanente el lenguaje. Este puede ser entonces menos explícito y más particular.

Modernamente, a partir del surgimiento de la sociedad capitalista, la esfera de lo público sufre un doble proceso. Por un lado, bajo el influjo de las consecuencias que traen los procesos capitalistas de intercambio de mercancías y en particular el auge de los medios masivos de comunicación, se amplía enormemente. Por otra parte, se debilita de manera notable su función social. Se ha llegado a hablar incluso de "tendencias inequívocas" hacia la destrucción de lo público en las sociedades contemporáneas (1). "El público", ese conjunto de ciudadanos que como sujetos activos deberían idealmente participar en los asuntos de interés común, se convierte en "masa", es decir en simple receptor de mensajes e instrucciones. Su participación, cuando se da, se suele entender como una participación indirecta a través de representantes que incluso muchas veces se consideran por su propia iniciativa como tales, sin que medien compromisos que hagan efectiva esa representación. Frecuentemente el mismo Estado es considerado como el representante de los intereses públicos. De ahí la confusión usual que hemos señalado para el caso de la educación entre lo estatal y lo público. En realidad cuanto más autoritario es el ejercicio del poder estatal, más se separa la acción del Estado de la esfera de lo público, entendida ésta no en el sentido débil de lo común y accesible a todos sino en el sentido clásico de participación ciudadana.

Volviendo a nuestro punto de partida, el de la forma en que se entiende la educación en nuestro país, podemos ahora comprender cómo en rigor sólo se reconoce su carácter público en un sentido muy restringido. Nuestra educación pública parece serlo sólo en tanto constituye un "servicio" (2) gratuito (al menos en los niveles básicos) al cual formalmente tienen libre acceso los más diversos sectores de la población. En realidad se concibe como un sistema financiado, organizado, orientado, puesto en marcha y controlado por el Estado con muy poca injerencia por parte de la colectividad. Incluso el mismo maestro suele ser considerado más como un **funcionario** al servicio del Estado que como un **intelectual** al servicio de la sociedad. Así, la educación pública en nuestro país ha dejado de ser un tema punzante de reflexión y de debate

(1) Habermas J., "Historia y crítica de la opinión pública - La transformación estructural de la vida pública", Barcelona Editorial Gustavo Gili, 1981, p. 44.

(2) La comprensión de la educación pública como "servicio", principalmente por parte de funcionarios y entidades gubernamentales, es indicativa del deterioro en la concepción de la función social de la educación. Lo que está en juego en la educación pública no es simplemente la satisfacción por parte del Estado de una necesidad social sino la calidad de la vida de los ciudadanos y su grado de participación en los asuntos públicos.

por parte de la ciudadanía y de la intelectualidad. Su orientación y dirección han caído de manera casi exclusiva en manos de la clase política y de una incipiente tecnocracia, incapaces de proponer un sentido a la educación pública diferente al de factor de desarrollo económico o de movilidad social.

Rescatar el carácter público de esta educación implica reconocer que su función central debe ser eminentemente pública: la formación de ciudadanos, de individuos capacitados intelectual y éticamente para la participación en los asuntos de interés común. Contrariamente a la concepción bastante arraigada de una educación cuya función principal es la formación para el trabajo y que busca por lo tanto en primer término la adecuación del sistema educativo a las necesidades de la producción y del desarrollo económico, defendemos una educación centrada en la formación cultural y política que haga posible la participación en la vida pública. Esto implica en particular hacer de la educación pública un asunto de interés público, objeto de reflexión y debate por parte de la ciudadanía. Formar para la participación ciudadana es imposible si las instituciones de educación pública no ofrecen espacios donde sea posible la discusión libre y la confrontación de ideas y donde se reconozca que las formas universales del saber han tenido como precondición y como suelo nutricional esa discusión y esa confrontación.

Una de las finalidades del Movimiento Pedagógico debe ser precisamente la de rescatar el carácter público de la educación pública en este triple sentido: una educación objeto de debate público, una educación para la participación ciudadana y una educación como espacio de formación en el uso público de la razón (3).

II. La creciente importancia cultural de las ciencias en las sociedades contemporáneas, la lucha entre diversas imágenes de la ciencia y la enseñanza de las ciencias.

Desde el punto de vista del desarrollo de las formas y de las técnicas de producción, así como del desarrollo de la vida política en las sociedades contemporáneas, es inevitable reconocer que las ciencias tienden a ocupar un lugar cultural de primer orden. Esa importancia explica —o al menos legitima— el hecho de que las ciencias ocupen un lugar central en la educación y en la ideología. Las ciencias no sólo represen-

tan un poder en el campo del dominio de la naturaleza, poder que hoy en día ya nadie pone en duda, sino que representan también una fuerza cultural que tiende a generar grandes transformaciones en los más diversos aspectos de la cultura.

No hay que olvidar, por ejemplo, que desde el siglo pasado incluso las aspiraciones de las clases oprimidas de construir una sociedad nueva, se vieron vinculadas en la teoría y en la práctica con la necesidad insalvable de un análisis científico de la historia. En forma más o menos explícita las más diversas clases sociales y los más diversos Estados le han reconocido un papel primordial a las ciencias. Los excesos de esta tendencia, que constituyen el cientificismo, no deben confundirse con (sino más bien contraponerse a) la necesidad de una conciencia histórica del papel, del valor y de la naturaleza misma de las ciencias.

La multiplicidad de conocimientos particulares que el hombre común adquiere o renueva, o adivina cotidianamente detrás de cada adelanto tecnológico, su contacto permanente con lo que no comprende a cabalidad pero sabe que es producto del conocimiento, tornan ineludible la configuración de una **imagen del conocimiento** desde la cual hacer medianamente comprensible y habitable ese despliegue tecnológico. En las sociedades contemporáneas, todo hombre es forzado a hacerse una imagen del conocimiento dentro de la cual ocupa un lugar decisivo, cuando no excluyente, una imagen de las ciencias. De este modo, como resultado de la confluencia de diversas fuentes (los medios masivos de comunicación, la escuela, los adelantos tecnológicos, el sentido común, etc.), se configuran diversas imágenes de la ciencia —de la ciencia como conocimiento y verdad por excelencia— que actúan en favor o en contra de la formación, dentro de los más diversos sectores y clases sociales, de una conciencia histórica adecuada de la naturaleza y del papel de los saberes científicos.

De la creciente relevancia de las ciencias se deriva pues una importancia cultural cada vez mayor de su imagen. Diversas imágenes de la ciencia entran en pugna, y no es casual que, por su vínculo mismo con esa pugna, también adquieran gran importancia cultural la filosofía y la historia de las ciencias. Estas, en efecto, al igual que las metodologías, representan por lo general esfuerzos por fundamentar o al menos reorganizar imágenes de la ciencia. Para dar un ejemplo histórico basta con recordar la larguísima pugna entre racionalistas y empiristas, pugna en la cual no estaba en discusión tanto la orientación del quehacer real de los científicos como una jerarquización cultural entre dos imágenes del conocimiento científico (con profundas consecuencias ético-prácticas que iban desde la

(3) Véase E. Kant, "¿Qué es la ilustración?", traducción de Rubén Jaramillo V., *Magazin Dominical del Espectador* No. 78, sept. 23, 1984.

legitimación política del Derecho hasta la fundamentación de la moral cotidiana).

Esta lucha entre diversas imágenes de la ciencia, que entraña la oposición de diversas jerarquizaciones de las "fuentes" y formas de conocimiento (experiencia, raciocinio, observación, experimentación, analogía, etc.), involucra también una discusión sobre los intereses últimos que real o supuestamente gobiernan el desarrollo científico (el conocimiento científico como algo autónomo, el conocimiento científico como parte de la autoconciencia histórica de la humanidad, el conocimiento científico como fuerza productiva, etc.). Todo ello tiene una importancia cultural innegable y permite comprender que, aún en países con un desarrollo científico mínimo, las discusiones epistemológicas estén a la orden del día. En nuestro medio se libra una lucha entre imágenes de la ciencia que pueden llegar a ser culturalmente poderosas aún en ausencia de prácticas científicas reales. Piénsese, por ejemplo, en las implicaciones que puede tener la generalización de una regla como la de "atenerse siempre a los hechos" legitimada por una particular imagen de la ciencia. En términos generales, una concepción empirista de las ciencias parece haber favorecido siempre una posición pragmatista incluso frente a la vida cotidiana.

La escuela, particularmente a través de la enseñanza misma de las ciencias, contribuye a la formación de determinadas imágenes del conocimiento y de la ciencia en el alumno. Frecuentemente estas imágenes se deslizan de manera implícita a través de los textos y de la enseñanza misma de las materias y se consolidan en el estudiante sin que se suela hacer de ellas un tema explícito de discusión. En los textos, por ejemplo, son frecuentes presentaciones científicistas, empiristas o pragmáticas de la actividad científica. Una contribución importante de la educación escolar en ciencias a la formación de una racionalidad crítica puede ser precisamente la explicitación y, hasta donde sea posible, el análisis de estas imágenes implícitas del conocimiento. La introducción, especialmente en la formación de los docentes, de elementos de filosofía e historia de las ciencias, que logren mostrar la actividad científica como un quehacer cultural y socialmente determinado, puede contribuir a esta labor.

Cada imagen de la ciencia involucra una determinada jerarquía de las fuentes y formas válidas del conocimiento. Estas jerarquías, que obviamente varían en el curso de la historia de cada sociedad y que se manifiestan en forma diferente en los distintos sectores sociales, cambian también en el curso de la historia de cada individuo particular. La percepción, la experiencia, la analogía, la opinión, el consenso son las fuentes

del saber y del conocimiento que probablemente priman en la vida cotidiana del niño. A la enseñanza le corresponde la dura tarea de transformar esas jerarquías haciendo que fuentes de saber como podrían ser el raciocinio, la argumentación racional y el experimento jueguen un papel cada vez más importante en la experiencia cognitiva y en la conciencia que de ella tiene el estudiante. La historia cognitiva de cada individuo no puede describirse como un desarrollo lineal que llega hasta cierto punto; es más bien el terreno de contradicciones cuya complejidad puede sospecharse a la luz de las luchas entre las diversas imágenes del conocimiento.

III. La enseñanza de las ciencias naturales y de las matemáticas como escuela de racionalidad.

En la escuela primaria, y en forma especial en el curso de la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales, tiene lugar el primer contacto del niño con una forma específica de conocimiento, de lenguaje, de indagación, de argumentación y de evidencia.

Allí se da un primer vínculo del niño con la "objetividad" entendida en un sentido discursivo (y no en un sentido empirista), con una "verdad" que idealmente se deja atrapar, expresar y sustentar en el discurso. Esto exige en particular una relativización de la "opinión" y de la evidencia sensible, por formas más ambiciosas pero también más "intolerantes" del conocer.

El acceso a las formas escolares del conocimiento entraña una "violencia" que es inútil disimular: el conflicto entre conocimiento común y conocimiento escolar, no sólo en los contenidos sino fundamentalmente en los lenguajes, en las formas de argumentación y de evidencia correspondiente, es inevitable.

En particular, la cultura escolar exige el aprendizaje de formas de argumentación racional, dentro de las cuales la organización lógica tiene que someterse a un creciente rigor. Esta sustentación discursiva no es algo arbitrariamente impuesto, ni un puro instrumento ante los otros (un medio de persuasión) sino también y fundamentalmente debe ser una exigencia ante sí mismo (reflexión). Esta "interiorización" de las exigencias escolares de una sustentación discursiva es indispensable para formar las bases de una cultura crítica racional. A esta pertenecen imperativos éticos que la escuela sólo puede preservar enfrentándolos con radicalidad al pragmatismo socialmente reinante. En este sentido la escuela primaria ha de comprenderse también como una escuela de honestidad intelectual.

Desde este punto de vista la escuela puede considerarse como un auténtico "centro de conversión lingüística" (4) donde los alumnos gradualmente adquieren el dominio de un lenguaje y de formas de argumentación que se apartan de los que se usan en la vida cotidiana. Uno de los aspectos más importantes de este nuevo lenguaje es una constante preocupación por la justificación de sus aseveraciones a partir de supuestos que la misma argumentación puede hacer explícitos. Este lenguaje —o mejor esta cultura de la argumentación— privilegia formas de expresión que buscan una máxima universalidad dejando de lado aspectos contextuales particulares que sólo son significativos para grupos restringidos de personas. Se trata además de una cultura que se presenta a sí misma como antidogmática y dispuesta en principio a poner en cuestión toda afirmación.

Esta cultura del lenguaje y de la argumentación es la apropiada para hacer un "uso público de la razón", es decir, para tratar temas de índole universal de manera pública. Un dominio de esta cultura crítica es una condición de primera importancia para una participación cualificada en los asuntos de interés común. Una formación en esta cultura —en la que puede jugar un papel importante la enseñanza de las ciencias naturales y de las matemáticas— es probablemente la mejor contribución que puede hacer la escuela a la formación del ciudadano ■

Hacia una verdadera educación indígena

Esperanza López de Aguja
Luciano Hernández*

Introducción

Tarea indispensable es la de reinterpretar diversos aspectos de la Historia de Colombia aquellos que han sido ignorados o distorsionados por cronistas oficiales, en cuyos textos no se

(4) La expresión es de Gouldner (op. cit. p. 66). Según él, la educación pública ha sido el sistema "históricamente único" para la formación, en gran escala, de intelectuales en la "cultura del discurso crítico". Para actuar como centro de "conversión lingüística", la escuela pública debe cumplir su labor educativa de manera independiente del contexto familiar, por medio de un grupo de maestros que, por su autonomía, se encuentren en posición de adoptar el punto de vista de la colectividad. Por estas razones, sería la institución privilegiada para la formación intelectual del ciudadano capacitado para la participación en los asuntos de interés público.

* Los autores agradecen a Victoria de Fernández y Alberto Fernández, su colaboración a la realización del presente trabajo.

hace sino la apología de las clases dirigentes, olvidándose del pueblo y sus luchas y del papel que han jugado en esa historia.

Señalar los orígenes y causas de la explotación de lo nuestro, así por nacionales como por extranjeros privilegiados, que han engendrado la pobreza de nuestro pueblo en una tierra rica, y la dependencia en que se encuentra nuestra nación.

Hallar las raíces de nuestra íntima cultura, tan ignorada y despreciada por miopes extranjerizantes, que nos permita, entre otras cosas, llegar a entender mejor lo autóctono y fortalecer el espíritu nacional.

Médula del presente ensayo, pero siempre dentro del contexto expresado, lo constituye el análisis de un hecho decisivo: la conquista y algunas aberrantes formas de relación que ella produjo entre el indígena y el conquistador.

El país indígena es invadido y sometido por la fuerza o el engaño. Se aniquilan poblaciones enteras, tesoros artísticos y culturales, se expropia a los nativos de sus tierras y posesiones y reduciendo a los sobrevivientes a una condición de servidumbre y esclavitud. Por la violencia, se impone una situación de **Facto**, un desorden social que equivale a la subversión del orden precolombino.

Por la fuerza se imponen instituciones europeas (la propiedad privada, el sistema jurídico, la iglesia, la escuela) cuyo desenvolvimiento ha producido el subdesarrollo que conocemos hoy. Sin pretender idealizar las civilizaciones precolombinas, es importante no olvidar que el subdesarrollo de nuestro país tiene su origen en una invasión europea, con las características anotadas, porque de lo contrario la historia posterior podría interpretarse caprichosamente, sin referencia al hecho más decisivo que la determinó: la conquista. Algunos aspectos relevantes de ella y que especialmente tienen que ver con el tratamiento a nuestros indígenas, conforman lo sustantivo del presente trabajo.

Los grupos indígenas de Colombia y América han padecido una persecución desde la época de la conquista hasta nuestros días, veamos algo de la historia.

Bolívar habla sobre el papel jugado por España durante los tres siglos que dominó una buena parte del continente americano. El Libertador hace referencia a las barbaridades cometidas por los invasores en las tierras conquistadas. Afirma que esas acciones perniciosas no serían creídas por nadie si no existieran documentos que demostrasen las fechorías cometidas. Bolívar hace una comparación entre la manera como

los españoles trataron a los monarcas americanos y la manera como los reyes españoles fueron tratados por los invasores franceses (1808-1814). Los conquistadores tenían la costumbre de eliminar físicamente los caciques americanos. El Libertador cita los casos del jefe Azteca Moctezuma, el Inca Atahualpa, el jefe Muisca zipa Sagipa y otros varios. "Existe tal diferencia entre la suerte de los reyes españoles y de los reyes americanos, agrega Bolívar, que no admite comparación; los primeros son tratados con dignidad, conservados, y al fin recobran su libertad y trono mientras que los últimos sufren tormentos inauditos y los vili-pendios más vergonzosos".

De los aborígenes se tenían conceptos como estos: "Donde conocerá Vuestra Majestad claramente cómo en estas partes no hay cristianos sino demonios, ni hay servidores de Dios ni de rey, sino traidores a su ley y a su rey..." (1)

Y los conquistadores sometieron a los indígenas a sangre y fuego, los despojaron de sus riquezas y de sus tierras y encomendaron a los misioneros para su "civilización" y para ello se emplearon todos los métodos, desde el látigo y el cepo empleado en el Putumayo hasta 1940, como trabajos forzados en minas o haciendas de los misioneros o de los encomenderos.

Los indígenas fueron desde un comienzo atropellados y en los textos de historia patria los honores se los llevan los conquistadores, por ejemplo. "Los diferentes grupos indígenas fueron dominados por los españoles que comenzaron a repartirse las tierras, las riquezas y los indios vencidos. Se ha llamado a esta época LA CONQUISTA y conquistadores a los valientes soldados que lucharon contra la inclemencia del clima, los animales feroces de la selva y la resistencia de los indígenas, que con razón defendían su territorio" (2)

Como fruto de todos los desmanes y humillaciones de los conquistadores y colonizadores "tres años antes del nacimiento del Libertador se desató un formidable movimiento indígena en el virreinato del Perú dirigido por un descendiente directo de los dirigentes incaicos, llamado José Gabriel Condorcarqui No-guera Túpac Amaru. Importantes sectores indígenas se pronunciaron contra las vejaciones de los corregidores, clérigos y encomenderos y se rebelaron contra las instituciones como la mita minera y las encomiendas.

(1) Carta del obispo de Santa Marta al rey de España, 1541.

(2) "Colombia Nuestra Patria" por Hme. HH Maristas Serie El Dorado pág. 21.

Túpac-Amaru se proclamó "...Inca, rey del Perú, Santa Fe, Quito, Chile, Buenos Aires y continente de los mares del Sur..." El movimiento adquirió entonces características revolucionarias y tuvo profundas significaciones político-sociales que lo diferencian radicalmente de los gritos de independencia impulsados por los criollos ya que se realizó en momentos en que existía una estabilidad interna, dentro del plano político tanto en España como en América. Tras algunos triunfos iniciales, el ejército indígena fue derrotado y Túpac-Amaru descuartizado y sus familiares ejecutados en el Cuzco, el 18 de mayo de 1781.

En Colombia también se protestó en diferentes formas; se puede destacar "la boga del suicidio" a tal punto que el ingeniero Miguel Triana calculaba en más de 400 los ocurridos alrededor de 1907. Este fenómeno autodestructivo ha sido descrito muchas veces por los misioneros y sus defensores como una prueba de la barbarie de los Sibundoyes, aduciendo que se debía a los excesos cometidos en el período de fiestas. Pero semejante explicación resulta difícil de admitir, porque viola abiertamente el instinto de conservación de todo ser viviente. Es necesario entonces admitir la existencia de otros factores como podría ser el de protesta en aquella época de gran ceremonial, fenómeno registrado en otras tribus durante la conquista española.

La "civilización" y la "cristianización" para los indígenas no eran gratuitas como se puede ver: en 1776 don Jorge Juan y don Antonio de Ulloa quienes les dedican varios capítulos, (en especial a franciscanos y dominicos) después de describir el deplorable trato recibido por los aborígenes dicen: "Si para colmo de infelicidad muere la mujer o algún hijo de este desgraciado, la angustia de su alma llega a lo sumo al considerar cómo ha de pagar al cura el indispensable derecho del entierro y le es forzoso contraer otro empeño (deuda) con el dueño de la hacienda para que le supla el dinero que le exige la iglesia...". "Para que se conozca más sólidamente el exceso a que llega esto, y la crecida utilidad que sacan los curas de estas fiestas nos parece conveniente citar aquí lo que un cura de la provincia de Quito nos dijo transitando por su curato, y fue, que entre fiestas y la conmemoración de los difuntos recogía todos los años más de 200 carneros, 6.000 gallinas y pollos, 4.000 cuyes y 50.000 huevos, cuya memoria se conserva como se escribió en los originales de los diarios. Se debe advertir que este curato no era de los más aventajados..."

Por la misma época el visitador don Luis Quiñones encontró que los indios tributarios pagaban... "cada uno dos pesos, medio puerco y una gallina por tributo, de lo que se sacaba el estipendio del cura que

era el dominico fray Alberto de Montenegro, de 52 pesos y 15 para el camarico, dos pesos para cera del Santísimo, uno para el monumento del jueves santo y seis con seis reales para el corregidor" (Sibundoy 1700).

Se comprueba así, no sólo la elevada tributación exigida a los sibundoyes, sino su incorporación a la economía monetaria, la explotación de animales domésticos y la presencia de una autoridad española dentro de ellos.

Personalmente tuve oportunidad en Antaguer, Nariño de ver algo similar: para las festividades patronales, una familia o varias se hacían responsables del "pendón" y sus respectivas ofrendas de ganado o cerdos sacrificados que eran llevados a la Iglesia a un costo alto, puesto que por una vaca tenía que trabajar el jefe de la familia casi un año al dueño de la hacienda (1958).

"Sólo en 1874 el régimen radical hizo un gesto en favor de la raza aborigen: dictó la ley 66, encaminada a impedir que se les privara de sus tierras, se les vendieran bebidas alcohólicas, se les compraran a menos precio los productos de sus industrias y se castigaran los actos de violencia cometidos contra sus personas y bienes. Disposiciones que debían ser aplicadas por juntas generales, encargadas también de inspeccionar y reglamentar la reducción de los indígenas salvajes".

Pero con el cambio de régimen operado en 1886 se hizo necesario poner a tono la legislación indigenista con los compromisos contraídos en esta materia con la iglesia. Se expidió entonces la ley 89 de 1890. Ella dividió las tribus del país en dos grupos: el primero compuesto "por los salvajes que vayan reduciéndose a la civilización por medio de misiones" y el segundo, que comprendía "las comunidades indígenas reducidas ya a la vida civil".

Para los "grupos salvajes", dos años más tarde, se determinó un régimen especial mediante la ley 72 de 1892 y que dispuso que el gobierno podría... "delegar a los misioneros facultades extraordinarias para ejercer autoridad civil, penal y judicial sobre catecúmenos, respecto de los cuales se suspende la acción de las leyes nacionales hasta que saliendo del estado salvaje, a juicio del poder ejecutivo, estén en capacidad de ser gobernadas por ellas".

Pero transcurrieron seis años sin que el gobierno concretase específicamente cuáles eran las atribuciones delegables y la manera de operar en dichos casos. En vista de ello la gobernación del Cauca expidió el decreto 74 de 1898, el cual confirió a los responsables

de las misiones del sur la categoría de jefes superiores de policía, con plenas facultades para nombrar agentes y señalar penas correccionales a los salvajes que fueran atrayendo los misioneros, para asentarlos en parcelas baldías.

Esta ha sido la tónica durante largos años y unas veces han arreciado más los ataques de los terratenientes y los colonos por quitarles las tierras y si ha sido necesario el cobrar vidas de indígenas lo han hecho sin ningún miramiento; sólo unos pocos han levantado su voz para denunciar los atropellos. Los "civilizados" sólo han hecho a veces aspavientos inútiles cuando se han presentado casos aberrantes, como la masacre de la Rubiera.

En educación los indígenas han afrontado desde la Colonia un asedio a su cultura y aún a supuesta "civilización" que según el Estado y la Iglesia era la que más le convenía. Porque eran, según los religiosos y los encargados de la educación unos "salvajes", "bárbaros", "demonios", "idólatras" y a veces "pobrecitos indios" a los que se deberían cazar si era preciso, para llevarlos a la escuela a "civilizarlos" lo cual consistía fundamentalmente en enseñarles el castellano y la fe de la "verdadera iglesia apostólica y romana" y a la vez que se los obligaba a pagar por estas enseñanzas como queda dicho.

Los indígenas siempre se han opuesto a recibir la educación de los "blancos" desde La Guajira hasta Sibundoy (Nariño) y desde la Colonia hasta nuestros días.

Con motivo de la apertura de la primera escuela en Sibundoy en el año 1900, la cual se abrió con un solo alumno, después de muchos anuncios y notificaciones a los padres de familia. Al mes se pudo conquistar a otro. Otro fue cogido en un maizal... "igual problema enfrentó el padre Buenaventura de Pupiales en Santiago, en donde sólo contó con dos escueleros", porque los padres escondían a los niños en grandes ollas, sobre los árboles, debajo de las bateas o vistiéndoles de mujer y "cuando se veían cogidos lloraban y había que enjuagarles las lágrimas con un pedazo de pan..." (3).

Ultimamente los indígenas y algunos antropólogos se han interesado más a fondo por rescatar su cultura y obtener una educación acorde con su vida diaria que respete lo más sentido por ellos.

(3) Siervos de Dios y Amos de Indios. Víctor Daniel Bonilla 1979 Fray Jacinto María de Quito, pág. 76.

A partir de 1987, con la promulgación del decreto 1142 se busca su implementación y que el gobierno lo cumpla, se han hecho estudios que conceptúan: "...los contenidos de los programas allí impartidos desconocen la lengua materna, tradiciones, costumbres y cultura indígena en general, cuyo resultado es el que las nuevas generaciones pierdan sus expresiones más auténticas, alejándose cada vez más de sus raíces ancestrales. Esta educación no corresponde a las realidades sociales y culturales de la población aborígen y desde el punto de vista formal y pedagógico tiene consecuencias funestas y ejercen una marcada influencia sobre la formación integral del hombre" (4).

Con motivo del primer congreso indígena nacional realizado en Bosa, febrero de 1982, se analiza la problemática indígena, se estudian los diferentes problemas. En materia educativa, que es lo principal en este trabajo, se resaltan algunos programas experimentales que se realizan en la Sierra Nevada, el Cauca, Puerto Gaitán, Meta entre otros y se dan recomendaciones para legislar sobre todo lo relacionado con nuestra organización social y política, sobre nuestras tierras y su tenencia, sobre el valor de nuestras instituciones y en general con todo lo relacionado con nuestra existencia.

Ya la experiencia nos ha demostrado que la creación de Institutos y fondos como los que para los indígenas propone el Proyecto, solo sirven para solucionarle las necesidades de puesto que mantienen los politiqueros gamonales, además de que los dineros se pierden por los malos manejos y negocios sucios que los funcionarios hacen.

Habla el Decreto, de la obligación que tendrá el indígena de permanecer durante un año en centro de formación agropecuaria. Nosotros pensamos que tales centros, fuera de nuestras comunidades, solo fomentan el abandono de las mismas de parte de los jóvenes que allí existen, el desconocimiento de nuestras necesidades y formas de pensamiento.

El Proyecto busca cercar a las comunidades indígenas y aislarlas del resto del pueblo al establecer requisitos y exigir personerías jurídicas a las organizaciones y colaboradores que quieran adelantar un Proyecto o programa que cuente con la aprobación de las respectivas comunidades. Existe además el peligro de que se exija también a los Resguardos y Cabildos, el que tengan Personerías Jurídicas. Al respecto nosotros manifestamos que siempre hemos existido sin la

necesidad de que el gobierno nos reconozca y que tales personerías solo se prestan a la manipulación del gobierno y los politiqueros de nuestras organizaciones tradicionales.

Finalmente la comisión acuerda por unanimidad respaldar la actual vigencia de la Ley 89 de 1890 que a pesar de sus limitaciones y fallas, responde mejor a nuestras necesidades y luchas que el actual Proyecto de Estatuto Indígena.

La Comisión reclama al gobierno que antes de ponerse a crear nuevos estatutos cumpla con la Ley 89 de 1890 y con las demás disposiciones que sobre educación y tierras existe y que el mismo gobierno, que es el que las dicta, es el primero en desconocer y pisotear.

Conclusiones comisión de educación

1. La educación estatal impartida a través de las misiones o cualquier entidad del Gobierno, no beneficia las comunidades indígenas, ya que no respeta nuestra cultura y no parte de nuestras necesidades. Sólo favorece los intereses de las clases dominantes.
2. Todas las formas de educación escolar que alejen al niño de su propia realidad, como los internados misionales, deben ser rechazados porque son un medio para destruir culturalmente nuestras comunidades.
3. Los compañeros que han podido alcanzar grados más altos de educación formal, entre ellos los profesores indígenas, muchas veces desprecian y olvidan sus propios valores, convirtiéndose en multiplicadores de las ideas de quienes nos dominan.
4. La capacitación oficial se convierte en una meta individual para nuestros compañeros, acumulando cursos, sin que esto asegure la utilización de esos conocimientos al servicio de la comunidad.
5. Entre nosotros los indígenas han existido formas de educación propias, que se han fundamentado principalmente en la forma de vida comunitaria y que deben ser tenidas en cuenta para retomarlas y enriquecer así nuestra educación actual.
6. Las comunidades indígenas a través de nuestras propias organizaciones, debemos ir asumiendo el control de las escuelas, para ponerlas al servicio de nuestros intereses.

(4) Aspectos socio-culturales del grupo guajiro. Trabajo de investigación realizado por Remedios de Iguarán y otros.

7. Debemos continuar utilizando y fortaleciendo nuestra tradición oral, la cual nos ha permitido defender nuestra cultura.
8. Debemos profundizar e investigar sobre nuestra propia historia, impulsando estas investigaciones para que no sólo sirvan al interior de nuestras comunidades, sino que se difundan y sean acogidas en otros medios educativos, para así ir recuperando nuestra verdadera historia.
9. El fortalecimiento de nuestras organizaciones nos permitirá garantizar una educación que responda a nuestras necesidades:
 - a) Profesores indígenas elegidos por la comunidad.
 - b) Métodos y programas elaborados por las comunidades.
 - c) Escuelas bilingües, es decir, que nos enseñen tanto en lengua materna como en castellano.
 - d) Escuelas que permitan conocer la cultura propia y también otras culturas.
 - e) La escuela debe ser un medio para fortalecer nuestras propias luchas.
10. En las regiones donde las comunidades indígenas no tenemos escuelas propias sino oficiales, debemos exigir que en dichas escuelas se tengan en cuenta nuestros criterios, rechazando a través de nuestras autoridades, todo aquello que no nos convenga.
11. Exigimos el cumplimiento del Decreto 1142, en aquellos artículos que convienen a las comunidades.
12. Instituciones extranjeras como el Instituto Lingüístico de Verano, ILV y demás misiones extranjeras como los Agapes, nos han causado graves daños en las comunidades y por lo tanto, debemos exigir su expulsión y no permitir nuevas intromisiones.
13. La defensa de nuestras tierras es la base para poder aceptar el adelanto de programas técnicos, siempre y cuando complementen nuestras técnicas tradicionales y respondan a nuestras necesidades.
14. Le exigimos al Gobierno, consultar con nuestras comunidades a través de sus autoridades reconoci-

das, todo programa a desarrollar en ellas, porque de lo contrario, cualquier programa oficial será rechazado.

15. Las experiencias educativas logradas bajo la orientación de varias organizaciones como el CRIC (Cauca), el CRIT (Tolima), el UNUMA (Llanos Orientales), el COIA (Sierra Nevada-Arhuacos), y otras, nos demuestran que sí hay posibilidades de lograr una orientación propia en nuestra educación.

San Martín, septiembre/84

Nota. A nivel de recomendación de algunos compañeros, se sugiere debatir la exigencia al gobierno de proporcionar educación universitaria gratuita a los indígenas que tengan oportunidad de hacerlo, y que en los exámenes de admisión se tengan en cuenta las características educativas de sus comunidades ■

La discriminación de la mujer en la escuela

Colectivo de mujeres

Niños y niñas: Unos más iguales que otras

El interés de presentar esta ponencia en este **Foro por la Defensa de la Educación Pública**, surge de la decisión de varios grupos de mujeres, con una causa común: tener una presencia activa, a favor de la mujer, en cada espacio donde se discutan los problemas del país. Esta decisión es fruto del trabajo de quienes a lo largo de muchos años de lucha por los derechos de la mujer, han hecho posible el despertar de otros tantos hombres y mujeres que aspiran a una sociedad sin discriminaciones de clase, edad, raza, cultura y sexo.

Nuestra sociedad ha heredado y se ha apropiado de los valores de una cultura patriarcal basada en la propiedad y posesión de la mujer y la ha convertido en ciudadana de segunda categoría con roles muy determinados para cumplir la función que "le corresponde". La imagen de la mujer con la que todos fuimos criados y que aún tiene vigencia para muchos de los aquí presentes (aunque no siempre lo reconozcan

abiertamente), privilegia las funciones de madre y esposa por encima y aún a pesar de otras realizaciones en la vida; es decir, una imagen de mujer que vive en función de otros, "realizada" a través de otros (el marido, los hijos) como única alternativa. La mujer, condicionada desde la infancia para este futuro papel, cumple con lo esperado y la función de madre se toma como un problema individual, se convierte en un instrumento para discriminar social y culturalmente a la mujer, porque la sociedad descarga sobre ella el peso de responsabilidades y tareas que debieran ser colectivas. La imagen que prevalece es un estereotipo y la función del estereotipo no es solamente describir lo que existe, sino también prescribir lo que debe existir, decir cómo debe ser cada uno. Y "...en ese juego de descripciones y prescripciones las mujeres salen siempre perdiendo, ganan siempre un papel secundario. Porque si es verdad que los hombres también tienen que seguir un libreto y viven también, en cierto sentido, sin libertad, prisioneros de un papel, al menos a ellos les están reservados los papeles principales y ganan el premio de consolación de una sociedad que los aplaude, que los considera importantes y que los toma en serio" (1).

El sistema educativo vigente prepara a los miles de niños y jóvenes en edad escolar (de quienes se dice que "son el futuro"), para una sociedad que "...sostiene la superioridad de blancos sobre negros e indígenas, del capital con respecto al trabajo, de los adultos con respecto a los niños y a los ancianos improductivos, de los sanos con respecto a los enfermos, de los "normales" con respecto a los "diferentes", de las clases pudientes sobre las desposeídas, de los hombres con respecto a las mujeres..." (2). Es una educación para la sumisión, para la aceptación sin chistar de un estado de cosas; la conservación del patriarcado necesita mujeres que no sólo acepten ese estado de cosas para sí mismas, sino que además lo transmitan a las nuevas generaciones mediante la educación que está casi exclusivamente en sus manos. "...La educación que enseña a vivir los papeles sociales propios del varón y la hembra, es responsable de los varones y las hembras que hoy conocemos..." (3). El proceso de socialización que comienza en la familia y se continúa en la escuela, reforzado por los medios de comunicación y la Iglesia va llevando a hombres y mujeres a ocupar los lugares asignados, aún con agrado.

(1) Tomado de "Oh Linda imagen de mujer". ROSISKA DARCY DE OLIVEIRA, CARMEN DA SILVA, MARISKA RIBEIRO, MIGUEL PAIVA. Colección María sin vergüenza de ser mujer, IDAC.

(2) Tomado de "Lo que espera a las niñas: un destino de subdesarrolladas". HELENA GIANINI BELOTTI. Revista Correo de la UNESCO agosto-septiembre, 1975.

(3) Op. Cit.

En teoría, niños y niñas reciben la misma educación; van a las mismas escuelas; presentan los mismos exámenes; reciben clases de los mismos maestros; cuando la Constitución dice que la educación es gratuita lo dice para todos: niños y niñas; en la práctica esto no se cumple. La igualdad se construye si las oportunidades son equivalentes para los dos sexos.

Una educación contra las niñas

La institución escolar produce y reproduce una imagen de la mujer y del hombre a través de un proceso fundamentado en la relación educativa que establecen maestros y maestras con niñas y niños y reforzado en los textos escolares y en la organización del currículo, entre otras formas.

a. La relación educativa.

Aunque ante la pregunta directa la mayoría de maestros y maestras afirman tratar por igual a niños y niñas, al describir las diferencias de comportamiento muchos coinciden en afirmar que los niños son más ruidosos, más agresivos, más desobedientes, menos aplicados, más desordenados, menos limpios y por otra parte más autónomos, menos necesitados de aprobación y ayuda, más solidarios con los de su sexo, más amigos, menos llorones. Afirman también que las niñas son más dóciles, más serviciales, más dependientes del juicio de la maestra, más pone quejas, menos solidarias con su sexo, más metódicas, más aplicadas, más ascadas, más obedientes, más fieles, más cuidadosas, etc. De hecho, aunque afirmen tratar por igual a niños y niñas, la manera como enuncian sus defectos y cualidades, muestra cómo los clasifican según su sexo, como si aceptaran que existen unas diferencias "naturales" que desde luego se expresan en todos los comportamientos en la escuela, cuando es la misma escuela la que se encarga de reproducirlos y reforzarlos. Si no hubiera discriminación, posiblemente los maestros distinguirían en un grupo a "los más ordenados", "los más agresivos", etc., sin hacer referencia al sexo.

A los cinco años de edad y en mayor o menor grado según la clase social a la que pertenezcan, ya están niños y niñas adecuados a los estereotipos masculinos y femeninos y las tendencias son: el niño agresivo, activo y dominador, la niña sometida (porque la agresividad en un niño se tolera y aún se aplaude, mientras que en una niña es motivo de preocupación), pasiva y dominada; por parte de niños y niñas, la respuesta natural de "ajuste" al modelo de hombre y mujer aceptado socialmente, es imitar e identificarse, con la diferencia de que el modelo que se ofrece a los niños les

obliga a manifestarse y a afirmarse aunque no sea sino en el ámbito de la competencia, el éxito y la victoria y el modelo que se ofrece a las niñas merma su capacidad de autoafirmación y autonomía y exalta la intuición a cambio de la inteligencia. Para la mayoría de los niños, la maestra (porque el maestro por lo general no se encarga de los primeros años de la escuela: eso por "instinto" es "asunto de mujeres") es el primer modelo de adulto fuera de los padres; en consecuencia sería necesario que fuera un modelo positivo, desafortunadamente con frecuencia tiende a repetir las modalidades y las actitudes de su propia educación: una educación para la discriminación.

Independiente de lo que haga una joven al salir del colegio, en términos de trabajo y sin tener en cuenta su cualificación y habilidades, si fracasa en convertirse en esposa y madre, ha fracasado en ser una verdadera mujer. En cambio, el éxito para los hombres se mide en términos de sus roles ocupacionales, de si ganan lo suficiente para mantener bien a sus familias. Como se espera que las niñas se casen y se conviertan en esposas y madres, ellas y sus padres tienden a poner menos interés en su educación. Como resultado, efectivamente sólo se convierten en esposas y madres.

Este lento proceso de adaptación a un modelo de mujer reforzado desde el preescolar hasta la secundaria, socava la seguridad y la independencia que tanta falta hacen en el momento de la adolescencia cuando se eligen caminos. La niña ya tiene la lección bien aprendida, del arte de ser mujer. De ahí en adelante la tarea es ardua: recuperar la propia identidad para llegar a ser la mujer que cada cual quiere ser.

b. Los textos escolares

La repetición y valoración cotidiana del ordenamiento social vigente mediante la transmisión de imágenes, consejos, exigencias, etc., ya va cimentando el modelo, coartando el libre desarrollo de niños y niñas y va asignando "naturalmente" funciones sociales que en efecto son asumidas por los individuos sin crítica ni protesta alguna.

Los textos escolares cumplen en ese contexto una importante función con la repetición cotidiana año tras año de los mismos textos, imágenes, cuentos y ejercicios. El hecho de que muchas veces constituyan el único impreso disponible y justamente al que se le atribuye la propiedad de encerrar "el saber" y su esquema simplista de organización jerárquica funcional y natural de la familia y la sociedad, tan sencilla y rigurosamente armado, permite que se acepte y valore sin mayor cuestionamiento todo lo que directa o indirectamente enseña.

En todos los manuales escolares aparecen claramente los estereotipos que afianzan los roles y funciones sociales y las dicotomías entre lo público y lo privado, lo fuerte y lo débil, lo activo y lo pasivo, lo superior y lo inferior, etc. En forma más o menos directa, más o menos marcada, más o menos constante, se asignan los primeros a los varones y los segundos a las mujeres.

A casi nadie llama la atención el hecho de que los textos escolares presenten imágenes, relatos, poemas, etc., que describen situaciones idílicas, irreales o francamente discriminatorias. Es así como prácticamente no existe cartilla que no incluya dibujos en los que la mujer aparece en su casa atendiendo el hogar, los hijos y el marido. Casi nunca trabaja fuera y cuando lo hace será maestra, secretaria o enfermera. El papá siempre se ve trabajando o ya en casa sentado leyendo o conversando con el hijo. Este último también puede aparecer jugando con un balón o bicicleta. La hija en cambio o juega con las muñecas o ayuda a la mamá en los quehaceres domésticos. Se respira un ambiente de paz, seguridad y progreso que con frecuencia son ficticios. En el hogar en el trabajo y en la sociedad reina siempre una "sana" división del trabajo, sin ninguna contradicción. Cada uno tiene claramente delimitada su función: el papá es el jefe y manda; la mamá y los niños le obedecen; las funciones públicas importantes las desempeña el papá. El es fuerte, valiente... El servicio privado de la casa lo realiza la mamá. Ella es buena, resignada, presta a sacrificarse, modelo de virtud y de piedad. El que se esfuerza, estudia y ahorra, triunfa. Los niños se preparan para ser buenos hombrecitos. Las niñas se esmeran en llegar a ser mujeres hacendosas, delicadas y hogareñas.

Entresaquemos la carga valorativa y los mensajes que encierran los siguientes textos:

...Julia y Rosita son dos niñas obedientes y hacendosas... acaban de llegar de la escuela y ya están ayudando a mamá... ellas no se han demorado en la calle ni han perdido el tiempo observando las vitrinas de los almacenes. Julia barrió ya la cocina con esmero. Rosita lavó los utensilios y los colgó en orden en su sitio... (4).

...Este es mi papá. Papá trabaja mucho. Es un buen carpintero. Hace mesas, sillas, repisas... Mamá se levanta muy temprano. Prepara los alimentos. Lava y aplancha la ropa. Barre y ordena la casa... (5).

(4) Tomado de "Imagen de la mujer en los textos escolares", RENAN SILVA. Revista Colombiana de Educación No. 4, 1979, CIUP.

(5) Op. Cit.

...Mi hermano el toro se pasa el tiempo enamorando las vacas de la hacienda. Mis sobrinos los terneros corren y juegetean sin ninguna responsabilidad. Mis sobrinas las novillas son coquetas y despreocupadas. Mi cuñada la vaca como buena madre alimenta a sus hijos y los cuida... (6).

Desentrañar la carga valorativa y el papel que están cumpliendo los textos escolares, debe ser tarea asumida por el magisterio, analizando con los niños los contextos que presentan, desarrollando su sentido crítico, preguntando el porqué y hasta cuándo de muchas de las situaciones allí descritas. Por otra parte, los textos escolares representan un reto para el magisterio organizado. La actitud pasiva de recibir textos que refuerzan un orden social dado, ya sea en su forma o en su contenido, priva a los educadores de la oportunidad de brindar su creatividad y experiencia al quehacer pedagógico. La Federación Colombiana de Educadores debe promover iniciativas tendientes a la producción de textos escolares donde el sentido crítico, la solidaridad y la imaginación, convoquen a la construcción de esa sociedad nueva en que ni el sexo ni el poder ni la fuerza, constituirán elementos de dominio de un grupo humano sobre otro.

c. El currículo

La discriminación sexual implícita en el currículo requeriría de un análisis más detenido. Podemos mencionar en principio algunos ejemplos:

- La forma como las actividades vocacionales consolidan la discriminación: a las niñas se les ofrece, o escogen “voluntariamente”, “vocacionales femeninas” que preparan para su verdadera vocación: la del hogar.
- Las clases de educación física son unas para muchachas y otras para muchachos, con el fin de seleccionar los ejercicios físicos en función de su “naturaleza” específica, es decir en función de la fuerza para los muchachos y de la gracia para las muchachas.
- Las clases de educación sexual o “comportamiento y salud” se plantean desde una concepción biológica de la sexualidad con una posición aparentemente neutral, que lleva toda una carga moralista. En suma son poco informativas y poco formativas y con frecuencia reflejan represiones y carencias de maestros y maestras. Esto resulta en una actitud temerosa y ambivalente de los jóvenes de am-

bos sexos (pero especialmente de las niñas) con respecto a su sexualidad.

La relación pedagógica, los textos escolares y el currículo cumplen la función de diferenciar “lo femenino” de “lo masculino” es decir, las funciones, sentimientos, estructuras psíquicas, gustos, modos de ser, que parecen ser naturales y necesarios para cada sexo. Pero esta diferencia establece una relación de dominio de lo masculino sobre lo femenino.

¿Y de los Maestros qué?

Del total de trabajadores colombianos, sólo una pequeña minoría está organizada sindicalmente. Quienes desempeñan los trabajos más arduos, peor remunerados, más peligrosos e inestables, carecen de la posibilidad de organización, protesta y huelga. Entre los trabajadores sindicalizados, sólo una pequeña parte son mujeres. La “doble jornada de trabajo” el cuidado de los hijos, los condicionamientos culturales para no salir solas, realizar o no determinadas actividades, para no abandonar sus deberes hogareños y otros similares, la falta de solidaridad de su esposo o compañero, hacen que muchas mujeres se abstengan de organizarse sindicalmente.

Este problema se agrava a nivel de dirección. Aún aquellos sindicatos compuestos mayoritariamente por mujeres, son dirigidos por hombres. A los obstáculos señalados se agregan, el desinterés por formar dirigentes femeninos, el rechazo a “ser dirigidos por mujeres”, la falta de preparación y práctica en dirigir, ocasionada por la milenaria posición de subordinación vivida por las mujeres y otros problemas similares. Cotidianamente se refuerzan los roles sociales asignados de antemano y generalmente asumidos de manera natural. Si una compañera llega a la dirección, será secretaria, o tendrá otra posición subalterna. Cuando se distribuyen las tareas, a ella se le asigna la repartición de volantes, la distribución de refrigerios y demás labores auxiliares.

El caso del magisterio es típico. Cerca del 80% del profesorado de primaria son maestras. En secundaria siguen siendo mayoría en las áreas de sociales, idiomas y biológicas, pero en matemáticas y física prevalecen los maestros. En primaria y secundaria, los cursos superiores y los cargos de dirección (coordinadores, prefectos, etc) son dados de preferencia a los varones.

A nivel sindical todo esto se refleja en que no obstante su indiscutible mayoría, sólo ocasionalmente

(6) Op. Cit.

algunas pocas mujeres han llegado a la Dirección Nacional del Sindicato. Pero además, ningún pliego de peticiones ha recogido reivindicaciones específicas de la mujer, ni se ha adentrado en las formas de poder cotidiano que refuerzan la opresión. Y lo que es peor, la responsabilidad de los maestros y sobre todo de las maestras en la formación de roles sexuales, no se ha convertido en preocupación de los mismos sindicalistas que pregonan la igualdad de clases.

El problema es muy complejo y requiere un interés constante y a todos los niveles para develarlo. Algunos pasos por seguir son:

- La inclusión en los pliegos de peticiones de puntos especiales que tiendan a eliminar la doble jornada de trabajo, para que liberando a las mujeres de muchas de esas labores, se puedan vincular a las actividades políticas, sindicales, culturales, etc. Entre esos puntos se destacan: creación y dotación de guarderías, lavanderías, comedores, a precios populares y cerca a los lugares de vivienda y trabajo.
- Organización de grupos para cuidar a los niños mientras las mujeres asisten a cursillos y demás actividades.
- Promoción de cursos de capacitación sindical, política y sobre la condición de la mujer, para las mujeres del magisterio.
- Promoción y capacitación de mujeres para las Direcciones regionales y nacionales.

A nivel cotidiano, en el sindicato, en el aula de clase, en la escuela y en la comunidad en general se debe propender por:

- Fomentar un nuevo tipo de relaciones entre hombres y mujeres donde deberes y derechos se repartan equitativamente. Asumir las responsabilidades domésticas como tarea conjunta.
- Estar alerta y luchar contra toda discriminación en la educación de los niños, en el trato a los padres de familia, entre los maestros, etc.
- Educar a los adultos, padres de familia, tutores y maestros en formas de disciplina iguales para niñas y niños.
- Evitar cualquier forma de agresión física que afiance el poder del adulto sobre el menor.

- Estimular en las niñas deseos de independencia y autonomía que las preparen para tomar decisiones como sujetos libres.
- Propender por la ruptura de fronteras fijas y estipuladas para los roles que niños y niñas deben asumir desde su infancia.
- Herramientas, carritos, muñecos y títeres para niños y niñas.

Conclusiones: La palabra de las niñas

¿Qué estamos haciendo para cambiar la escuela, la educación, y concretamente por erradicar la asignación arbitraria de roles sociales, que se deben asumir y aceptar como cosa natural?

¿Somos conscientes, siquiera de vez en cuando, de que con nuestra actividad, sugerencias y exigencias, estamos muchas veces trabando el libre desarrollo de niños y niñas?

¿Cuántas veces cortamos su imaginación, su creatividad, sus posibilidades de hacer o de cambiar ciertas cosas, de romper costumbres, no por arcaicas mentes arbitrarias?

¿Queremos para nuestras hijas, el rol fundamental de madres, esposas y amas de casa, y ver a nuestros niños convertidos en seres duros, incapaces, por ejemplo, de dar y recibir ternura?

¿O quizá queremos que sean seres libres, capaces de realizar sus sueños, e ilusiones, de asumir su vida, obligaciones y derechos después de una reflexión y libre aceptación?

¿Eso que queremos para nuestros hijos, lo deseamos también para nuestros alumnos?

Inquietudes como estas, nos llevaron a iniciar una reflexión, de la cual este trabajo señala algunos elementos.

Consciente de la profundidad, gravedad y amplitud del problema, queremos invitar a la FECODE como organización y a todos los maestros interesados en el tema, a continuar la tarea.

Nos parece indispensable no sólo detectar la manera en que la actividad cotidiana, los textos y todas las actividades escolares encasillan a los individuos en roles discriminatorios como algunos de los aquí esbozados; también y especialmente ganar al magisterio en

su conjunto, para la crítica y el cambio de estas situaciones.

Proponemos entonces a la Federación Colombiana de Educadores promover investigaciones que contribuyan a modificar las prácticas educativas que acentúan las diferencias discriminatorias entre los sexos; incentivar la producción de textos y materiales en este sentido; publicar este y otros documentos en la revista de la Federación; programar foros, conferencias y talleres que alimenten una preocupación común por este aspecto de enorme incidencia en todos los campos de la actividad social.

Como un mecanismo que haga viable esta propuesta, sugerimos formar un equipo de trabajo, adscrito al Centro de Investigaciones de la Federación, con mujeres del magisterio y de otras organizaciones de mujeres que han iniciado una reflexión en este sentido.

Poco se logra con detectar y luchar por ejemplo, contra la opresión de clases, si cada individuo lleva en sí a un opresor. Independientemente de los cambios económicos, políticos, o de cualquier otra índole que se logren, al cabo de poco tiempo nos encontraremos de nuevo con que el fuerte oprimirá al débil, el hombre a la mujer, el por cualquier motivo colocado en una posición superior, al colocado en una situación inferior.

Consideramos que para adelantar este tipo de reflexión colectiva, FECODE debe llamar a participar a maestros, padres de familia y estudiantes hombres y mujeres, a través de los comités pedagógicos regionales o de cualquier otro mecanismo. Solo aprendiendo juntos la realidad, iniciaremos juntos su transformación.

El objetivo que debemos perseguir, no consiste en formar a las niñas a imagen y semejanza de modelos

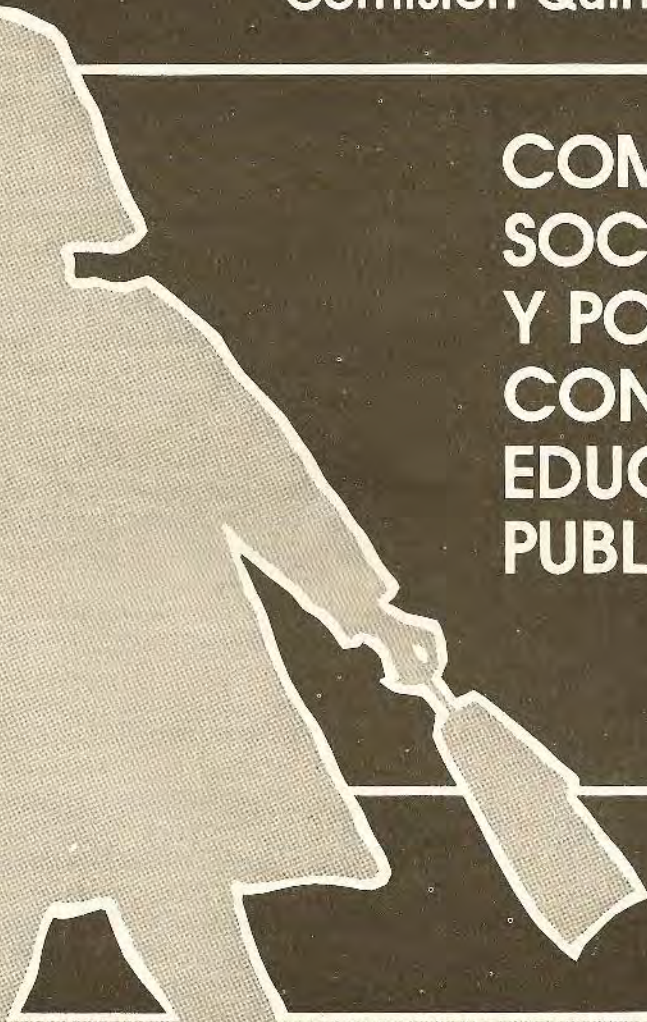
masculinos. El objetivo es más revolucionario; es necesario que cada individuo que nace tenga la posibilidad de desarrollarse según lo que mejor le conviene, independientemente del sexo al cual pertenece. El reto fundamental es recuperar la posibilidad de ser amigos uno al lado del otro.

COLECTIVO DE ORGANIZACIONES Y PERSONAS AGRUPADAS PARA LA REALIZACION DE ESTA PONENCIA

Maestras en Ejercicio: Socorro Ramírez, Patricia Alvear, Elvia Matiz; Biblioteca Pública, Barrio La Perseverancia: Carmen de Rodríguez, Cathy Rodríguez, Dássia Solano; Sindicato de Trabajadoras del Servicio Doméstico: Margarita Gómez; Grupo Mujeres en Acción: Yusmidia Solano, Rosa Iris Padilla, Ruth Castillo, Marina Salazar, Angela Rodríguez; Unión de Mujeres Demócratas: Elizabeth Uribe, Adela Gamboa, Beatriz Quiroga; Partido Socialista Revolucionario: Leticia Navia, Zaida Salas - F.U.T.T.; Comité Femenino Sindicato Seguros Bolívar: Elsa Cárdenas, Isabel Reinoso; Comité Femenino Sindicato Teléfonos; Grupo Feminista "La Mujer" Cartagena: Candelaria Petro; Escuela Nacional Sindical: Elizabeth Quiñones; Mujeres Profesionales: Julita de Camargo, Luz Jaramillo, Ana María Echeverry, Luz Marina Soler, Sandra Siscart, María Isabel Casas, Emma Girón, Olga Lucía Toro; Centro de Información y Recursos para la Mujer; Fundación Participar: Grupo de Trabajo Sobre la Mujer; Fundación Ignacio Torres Giraldo; Fundación Projuventud; Movimiento Juventud Trabajadora Colombiana; Frente Continental de Mujeres Contra la Intervención; Tópicos Nacionales, Vladimir Zavala; Casa de la Mujer: Olga Amparo Sánchez, Claudia Mejía, María Eugenia Sánchez, Patricia Molina, Patricia Uribe, Marta Leonor Rivera, Marta Lucía Uribe ■

Comisión Quinta

COMPROMISO SOCIAL Y POLITICO CON LA EDUCACION PUBLICA



Relatoria comisión quinta

Mesa Directiva:

Coordinadores: Jorge Pachón, Jaime Dussán, Humberto Jiménez.

Relatores: Raúl Delgado, Alvaro Morales S.

En esta comisión fueron presentadas 15 ponencias por los diferentes sectores de opinión participantes en el Foro, las cuales de una u otra manera plantearon el análisis de la situación actual del país, apreciándose fundamentalmente dos posiciones:

1. Las políticas del gobierno de Belisario Betancur de "tregua", "apertura democrática" y "diálogo

nacional", no pretenden otra cosa que el desarme ideológico y político de las masas, pues es claro que éstas políticas permiten el avance y fortalecimiento de las clases dominantes y la profundización de sus medidas antipopulares y represivas, adornadas con la más profunda y descarada demagogia. La pretensión de involucrar al magisterio y al pueblo dentro de la política de concertación con un gobierno que sólo atentados ha cometido contra las clases populares, ilusionar a éstas con la fórmula mágica de un "diálogo nacional" con los explotadores, que supuestamente remediará todos los males del pueblo, no es más que un engaño y un debilitamiento de la capacidad de lucha y movilización de las masas populares. Por tanto, la situación política actual exige la confrontación total con el gobierno de Belisario Betancur y sus políticas antipopulares, represivas y demagógicas.

Dentro de esa confrontación se inscribe la lucha por la defensa de la educación pública, que debe ser un compromiso de todos los sectores democráticos y populares.

2. La defensa de la educación pública debe inscribirse y formar parte de la lucha del pueblo colombiano por concretar la realización del diálogo nacional y la apertura democrática acordados entre el gobierno y las organizaciones guerrilleras. El diálogo nacional y la posibilidad de una apertura democrática en la vida del país, de reformas avanzadas en el campo agrario, urbano, educativo y de los servicios públicos constituyen un triunfo de las fuerzas democráticas, progresistas y revolucionarias que plantean también la movilización y presión de masas como el camino para concretar las exigencias que levantan los sectores populares dentro del diálogo nacional.

El debate de esta comisión se centralizó en la confrontación de estas dos posiciones, en cada una de las cuales se presentaron a su vez matices, pero que en general resumen las diversas opiniones alrededor del momento político actual. En la sustentación de las ponencias y en el transcurso del debate se pudieron identificar varios elementos de consenso alrededor del estado actual de la educación pública y la respuesta que el magisterio y los sectores populares deben dar a esa situación, lo mismo que un plan de tareas compartido en algunos puntos por todos los asistentes, pero sin lograr consenso en todos los aspectos.

Presentamos aquí los aspectos compartidos por todos los participantes en el trabajo de esta comisión y al final el plan de tareas propuesto al Foro, con los puntos alrededor de los cuales hubo consenso y aquellos que no obtuvieron el apoyo de todos los sectores y personas participantes.

1. Crisis de la Educación Pública

La educación pública atraviesa una situación de profunda crisis, cuyos orígenes se encuentran en el alarmante déficit fiscal del Estado colombiano, uno de los más graves de toda su historia, el caos administrativo y la antipopular política que para el sector ha venido aplicando el gobierno de Belisario Betancur, expresada en:

- 1.1. La reducción de la participación de la educación en el presupuesto oficial.
- 1.2. El incremento de la privatización con el traslado de recursos de la educación pública a

los programas de educación a distancia que administran los negociantes de universidades privadas y confesionales y el traslado de los costos educativos en proporción cada vez mayor a los usuarios, como sucede con la reciente alza escandalosa de matrículas y pensiones en secundaria y la continua alza de matrículas universitarias.

- 1.3. El incumplimiento del acuerdo firmado por el gobierno con el magisterio el 25 de junio.
- 1.4. Los proyectos en curso en el Congreso encaminados a elevar la edad para jubilarse de los educadores y demás servidores públicos y a eliminar la retroactividad de las cesantías.
- 1.5. El cierre indefinido de la Universidad Nacional, luego de cobrar en esta ocasión una de las más altas cuotas de sangre que haya derramado jamás la juventud colombiana.
- 1.6. La desaparición de los servicios de Bienestar Estudiantil.
- 1.7. El cierre total de los programas de capacitación del magisterio.

Y sigue una larga lista de atropellos perpetrados por el gobierno contra la educación pública. A esto se agrega el proyecto que la Ministra de Educación presentará al Congreso para convertir en ley su nefasta intención de departamentalizar la educación pública, regresando a las viejas épocas en que el pago de sueldos al magisterio estaba condicionado al mayor embrutecimiento del pueblo con el consumo de licores, y, entregando en forma definitiva y total el control de la educación pública a los gamonales y politiqueros regionales.

Todo este oscuro panorama educativo se enmarca en la crítica situación que sacude a la economía colombiana mantenida por éste y por los gobiernos anteriores dentro de la órbita de la dominación imperialista norteamericana, que a más de asfixiar a sus colonias con el peso agobiante de la deuda externa y sus crecientes y astronómicos intereses, profundiza cada vez más el saqueo de sus riquezas y el trabajo de sus pueblos, y en la esfera educativa ejerce el control total de los programas, contenidos, métodos y técnicas de enseñanza, medios de comunicación e impone la transferencia indiscriminada de innovaciones tecnológicas y pedagógicas que le aseguren el control ideológico y cultural de la población.

2. Alternativas de Fecode

La Federación Colombiana de Educadores ha venido confrontando la desastrosa política educativa oficial en el terreno de la movilización y la lucha que han ganado la participación cada vez mayor del magisterio colombiano y el respaldo de padres de familia, estudiantes y diversos sectores sindicales y populares. La realización exitosa del Paro Nacional indefinido es una prueba fehaciente de la decisión con que los educadores colombianos han emprendido la lucha por la defensa de sus intereses y reivindicaciones y en un panorama más amplio la defensa de la educación pública como derecho inalienable del pueblo colombiano. Ante la arremetida estatal contra la educación pública la FECODE ha configurado, al calor de las luchas magisteriales, varias alternativas que se inscriben en la lucha del pueblo colombiano por sus derechos fundamentales. Estas alternativas se resumen en:

- 2.1. Nacionalización total y definitiva de la educación pública.
- 2.2. Refinanciación del sector educativo.
- 2.3. Reorganización administrativa.
- 2.4. Democratización del sistema educativo.
- 2.5. Educación gratuita y obligatoria hasta el 9o. grado de escolaridad como mínimo.
- 2.6. Defensa del acuerdo firmado por el Gobierno con el magisterio el 26 de junio.
- 2.7. Rechazo total a la antiobrera y antipopular política laboral del gobierno de Belisario Betancur.
- 2.8. Mejoramiento de la calidad de la educación y la práctica pedagógica.
- 2.9. Reapertura inmediata de la U. Nacional sin reestructuraciones unilaterales.

3. Comité Nacional por la defensa de la educación pública

La defensa de la educación pública es un compromiso no sólo de los educadores, sino de todo el pueblo colombiano. Para cristalizar este compromiso, los participantes en este Foro deben acordar el impulso a un gran movimiento popular, amplio y democrático, el cual deberá concretarse en la

creación de un Comité Nacional que refleje en su composición la representatividad y diversidad de opiniones que ha tenido este evento, así como las que por diversas circunstancias no hayan participado en el Foro.

4. Plataforma de lucha

El Movimiento Nacional por la Defensa de la Educación Pública debe dotarse de una Plataforma de Lucha en la que se tengan en cuenta aspectos tales como:

- 4.1. Lucha contra la penetración cultural imperialista y las corrientes del pensamiento burgués como el conductismo, skinnerismo, diseño instruccional, etc.
- 4.2. Las alternativas propuestas por FECODE en el numeral 2 de estas conclusiones.
- 4.3. Lucha contra el alza de pensiones y matrículas en educación secundaria y universitaria.
- 4.4. Lucha por el Bienestar Estudiantil.

5. Movimiento Pedagógico

La lucha por la defensa de la educación pública a más de concretar los puntos de la plataforma planteada implica la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación a través del desarrollo del Movimiento Pedagógico Democrático y Popular, que plantee alternativas en materia de contenidos, programas y métodos de enseñanza, para transformar el papel del maestro, su práctica pedagógica tendiente a alcanzar una educación no para la dominación sino para la liberación y la transformación social. Este Movimiento Pedagógico, en el que hay que integrar además del magisterio a estudiantes y padres de familia, debe considerar entre sus objetivos la autonomía educativa, la libertad de cátedra, los contenidos científicos y una práctica participativa en el desarrollo del proceso educativo.

6. Plan de tareas

Las siguientes propuestas de tareas que la Comisión le presenta al Foro obtuvieron el consenso de todos los sectores y personas participantes.

- 6.1. Foros, Asambleas, Conferencias y toda clase de eventos para hacer conocer las conclusiones del Foro nacional.

- 6.2. Creación de Comités Regionales por la Defensa de la Educación Pública con los mismos criterios señalados para el Comité Nacional y con mecanismos de Coordinación permanente con éste.
- 6.3. Preparación del XIII Congreso de FECODE a nivel de masas.
- 6.4. Participación del magisterio en el Paro Nacional de Estatales con las fechas y plataforma mínima que adopten las federaciones de trabajadores estatales, incluyendo los puntos de alternativas propuestas por FECODE en el punto 2 de estas conclusiones:

Las tareas señaladas a continuación no obtuvieron consenso:
- 6.5. Impulso al Paro Nacional Obrero y Popular y su Encuentro Nacional preparatorio.
- 6.6. Apoyo a la Marcha Campesina de octubre ■

Educación y compromiso social y político

CEPECS*

Definir el carácter de la Educación en Colombia, requiere de un análisis histórico que dé cuenta tanto de la política, como de las concepciones filosóficas que lo sustentan.

Finalizada la década del 60, Colombia inicia un proceso sin par en la economía, que exige a su vez la reorganización general del Sistema Educativo. El sistema requería de la calificación de una mano de obra atendiendo al papel que le correspondía a Colombia en el marco de la División Internacional del Trabajo, y el cual, según Nelson Rockefeller, correspondía a que los países menos desarrollados se orientaran a la producción de mano de obra barata, a la exportación de alimentos procesados, textiles, calzado, etc., y eventualmente, a la exportación de dichos productos de acuerdo con las necesidades del mercado internacional.

Para el caso de América Latina, la O.E.A. con el apoyo financiero de las Agencias Internacionales, se convierte en la abanderada de la modernización del

Sistema Educativo, para lo cual se realizan sucesivas reuniones internacionales. Así, en el año de 1956 la Reunión Interamericana de Ministros de Educación recomienda la centralización de la Educación y la utilización de la "ayuda externa". En 1962, en la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico, se plantea la relación entre Planeación Educativa y Planes de Desarrollo. En 1966, en la Conferencia de Ministros de Educación, se recomienda como política prioritaria la Educación Técnica y Profesional de tipo Ocupacional. Así, sobre la base de orientaciones fundamentalmente foráneas, se estructuraron las reformas adoptadas por el Estado colombiano en sucesivos planes de Desarrollo.

Proceso de Modernización

A partir de las tesis contempladas en el Informe Atcon, en el período que va de 1960 a 1980, se traza una política de diversificación en la Educación, que conduce al surgimiento del SENA, los INEM, los ITAS, Institutos Tecnológicos, creándose una base infraestructural que posibilita la Reforma Educativa que se inicia en 1975.

Esta Reforma constituye un proceso de modernización, que inicialmente se orienta, como lo indicaba el Plan Para cerrar la Brecha, "al incremento y mejor racionalización de las partidas presupuestales, la construcción, habilitación y dotación de aulas, la creación de nuevas plantas y al mejor aprovechamiento de la capacidad instalada". Dentro de estos diferentes aspectos se destaca el énfasis de la construcción de aulas (caso del I.C.C.E.), la creación de la jornada adicional de trabajo para asegurar una mayor utilización del educador y de la planta física, hecho éste que ha incidido definitivamente en la calidad de la educación.

Posteriormente, el Estado desarrolla un conjunto de leyes fundamentalmente técnicas y de Política Educativa, como la Ley 088 de 1976, en la cual se plantea la descentralización de la Educación, el reordenamiento de los niveles del Sistema Educativo, la institucionalización de la Educación No Formal y Especial. Desde el punto de vista organizativo, se crea la división Curricular y de Capacitación Docente.

Con el Decreto 1419 se configura la llamada "Renovación Curricular", proceso este que se caracteriza por el impulso de la investigación curricular, la creación de módulos y de material educativo y la capacitación al magisterio; todo ello bajo la hegemonía ideológica y conceptual de la Tecnología Educativa.

Esta ofensiva general del Estado colombiano y de las clases dominantes, constituye un proceso de reade-

* Centro de Promoción Ecuménica y Social.

cuación de todo el Sistema Educativo, tanto en el orden administrativo como de los contenidos. Como diría Ivon Lebot, "con el objetivo primigenio de reproducir las relaciones sociales de producción existentes". Es decir, que unos se formen en su condición de hombres para la producción, para ser explotados por las ansias desaforadas del capital, y otros en su condición de miembros de las clases dominantes, formados para dirigir, (léase dominar).

Pero además de este primer objetivo del Sistema, ya analizado ampliamente por el Marxismo, el Estado persigue **tecnocratizar la educación**, de manera que permita una mayor racionalización de los recursos y una reducción de los costos de inversión en el Sistema Educativo.

La filosofía que ilumina esta política del Estado colombiano es la lógica capitalista; es decir, la necesidad de ser más eficaces, a costa de la superexplotación de las clases que hoy luchan por su liberación. El capital requiere de métodos administrativos y métodos de control también en el campo de la educación, y para ello ha sido diseñada la Tecnología Educativa, definida por uno de sus teóricos como la aplicación de procedimientos organizados con un enfoque de sistemas, para resolver problemas en el Sistema Educativo con el objeto de optimizar la operación del mismo.

Filosofía y Educación

Como lo hemos sostenido a través de los diversos Seminarios de **Educación y Sociedad**, el plantear la problemática educativa obliga revisar los presupuestos filosóficos que constituyen el basamento del proyecto educativo de las clases dominantes. Análisis del cual da cuenta la reflexión epistemológica, que en el campo pedagógico tenemos que ubicarla entre dos concepciones opuestas: por un lado, el neotomismo y el pragmatismo hegemónico por el positivismo, y en el polo opuesto el análisis del marxismo.

La Concepción Neotomista concibe al hombre como un ser mitificado e idealizado; al conocimiento, como la idea pura abstraída y separada del mundo que la determina. En cambio, el Pragmatismo de James y Dewey no pretende trabajar con "verdades absolutas", sino que ofrece una filosofía en donde se busca mantener la relación con los hechos, donde el proceso de elaboración teórica queda reducido solamente a aquellos aspectos útiles y en consecuencia, el conocimiento ya no es la búsqueda de la idea abstracta, sino su manipulación. Por su parte, el Positivismo hace de los hechos el objeto máximo de la ciencia; hechos que deben ser observables, cuantificables y describibles.

Sin embargo, a pesar de las diferencias formales —y aún de fondo—, entre estas concepciones, todas ellas conducen de manera ineludible a concebir la pedagogía como un proceso de adiestramiento, de manipulación y cosificación del hombre, donde toda la problemática pedagógica queda reducida solamente al problema de la didáctica, el método, entendido como procedimiento, donde la consecuencia es un "saber" pedagógico divorciado de la práctica social y del quehacer cotidiano de quienes hacen la historia.

Para el marxismo, lo fundamental es que la creación de una nueva realidad social es obra del hombre mismo. Así, la pedagogía entra a jugar un papel mediador entre la acción y la reflexión, pues ella surge en medio de la actividad que realizan los hombres; del intercambio y de la producción de su vida material. Para el Marxismo, la pedagogía debe inscribirse dentro de un régimen combinado de educación y producción, por cuanto el trabajo es la condición básica de la existencia humana.

El capitalismo ha fragmentado al hombre; además de parcelar su conocimiento, ha hecho que unos tengan el privilegio de la reflexión del pensamiento y otros sean el objeto de manipulación de los primeros.

Este presupuesto es una condición para la reflexión pedagógica. Es la garantía de que su objetivo final es la construcción de un hombre nuevo para una nueva sociedad y no el remozamiento de la estructura educativa actual, con pretensiones moralizantes. Precisamente el marxismo rompe con el Reformismo, al quebrar el mito de que la escuela transforma la sociedad.

La reflexión pedagógica contribuye desde la escuela y más allá de ella, a romper las relaciones de poder. Subvierte internamente la relación mecánica maestro-alumno, mediado por un conocimiento socialmente aceptado. Pugna por imponer una nueva forma de relación, es decir, los maestros y alumnos como los sujetos del quehacer; el objeto, la relación que se establece entre el saber pedagógico y el saber social, los modos y formas que este adopta y las contradicciones que de él surgen.

De tal manera "el saber hace relación más a las formas (métodos) que a la relación maestro-alumno para la apropiación del conocimiento. Si esta apropiación adopta la forma de inculcación, el resultado de la relación estará dirigido al interés técnico y de control. Si por el contrario, la apropiación es entendida como un proceso de descubrimiento e interpretación que pasa a través del reconocimiento crítico, el resultado del trabajo será acción-creador o mejor recreador del

saber" (1). En esta perspectiva, el divorcio entre la política y la pedagogía es más una táctica reformista que una postura política que pueda sustentarse. ¿Quién podría negar que las clases dominantes han hecho de la educación uno de sus principales instrumentos de dominación?

Para el positivismo, la pedagogía ha sido la instrumentación del saber, la manipulación. Para el marxismo, "la moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ella correspondan, no pierden su propia historia, ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material, cambian también al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento: no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia".

Se trata, entonces, de hacer ciencia real y positiva, de conocer en la acción práctica, en la praxis, en el proceso de desarrollo de los hombres. En esta perspectiva, la pedagogía encuentra un terreno fecundo, sin perder su especificidad, ganando en opción histórica, donde ya no será el domesticar o manipular al hombre, sino que toda su problemática apuntará a la creación de una nueva sociedad.

Compromiso social y político

El educador se debate en medio de contradicciones que se hacen extensivas a su función ideológica, su quehacer pedagógico y a su papel como ser social en el conjunto de la sociedad.

Las luchas del magisterio son parte de las luchas del pueblo colombiano por su liberación. Los problemas políticos y sindicales que afectan a las masas influyen directamente en el accionar de los educadores organizados. "Es larga y significativa la trayectoria de lucha de los maestros. Su aporte al desarrollo de una conciencia crítica y revolucionaria los ha colocado en primerísimo lugar de la denuncia, la movilización y la solidaridad" (2). Sin embargo, en comparación con esta suma de sucesos, aquellos relacionados con el quehacer pedagógico se hallan limitados en sus consecuencias.

La especificidad de la pedagogía tiene que ver con la articulación a una praxis transformadora de la realidad; no se trata meramente de reformar el sistema, perdiendo de vista que en el Estado capitalista la clase dominante no renuncia a controlar o dirigir la educación. "La pedagogía hace parte de la cultura, del modo de vida que como tal se halla integrado a la sociedad civil, en la cual se hallan integrado los procesos educativos y en consecuencia, la escuela" (3).

En estas instancias también se debate el poder de una clase contra otra, se expresa la hegemonía de una sobre las otras. De unas que luchan por mantener su hegemonía, y de aquellas que pugnan por la construcción de una nueva. Nosotros no hemos inventado la dependencia de la educación frente a la sociedad; lo que nosotros hacemos es arrancársela de su dirección y darle un nuevo carácter, una nueva dirección. Se trata de asumir el carácter dirigente antes de conquistar el poder, para luego en el poder ser dominantes, pero a la vez ser dirigentes.

El proyecto pedagógico contribuye a la construcción de un proyecto popular, donde la lucha ideológica y cultural estén inscritas e insertas en el proyecto global de liberación. En tal sentido, la pedagogía se encamina a la transformación de la sociedad y en consecuencia, el maestro será el intelectual que organiza, persuade y construye un proyecto histórico.

Entendido así, el educador tendrá inscrito su papel en el desarrollo de la educación popular "entendida como el derecho de los sectores populares a tener su propia interpretación de la realidad para poder transformarla" (4). Proyecto esencialmente clasista autónomo e independiente de la burguesía y del dominio imperialista. La alternativa popular cuenta con objetivos contenidos y métodos propios, lo que le permite comprender científicamente la naturaleza y la historia para así poder transformarla.

En este marco, el maestro está obligado a romper la separación que la burguesía ha establecido entre el mundo del **saber** y el mundo del **haber**. Es labor de la educación restablecer el equilibrio entre el orden **natural** y el orden **social**, ofrecer al educando una primera intuición del mundo, para evitar las concepciones puramente fantásticas y sentar las bases para el desarrollo de la concepción histórica dialéctica, dice Gramsci.

(1) Tezanos, Aracely de. "Notas para una Reflexión crítica sobre la Pedagogía", en Cuadernos de Reflexión Educativa No. 1, CEPECS, Bogotá, 1982.

(2) Cuadernos de Reflexión Educativa No. 0, CEPECS, Bogotá, 1981.

(3) Gramsci, Antonio, "En búsqueda del principio educativo", en Cuadernos de la Cárcel. Juan Pablos Editor. México, 1975.

(4) Peresson, Mario. "Campana de Alfabetización 'Simón Bolívar'", en Cuadernos de Reflexión Pedagógica No. 0, CEPECS, Bogotá, 1981.

ci, cuando habla de la búsqueda de un principio educativo. El niño debe ir comprendiendo que el presente que vivimos ha tenido un costo social, político y cultural. "Cuánto le ha costado al pasado el presente y cuánto le cuesta al presente el futuro". El educador debe dar cuenta de esto. Por ello no es cierto que el proceso educativo instruya o eduque. No hay educación ni instrucción pura. Estas se relacionan mediante el trabajo viviente del maestro, no en las fórmulas de cocina o en procedimientos tecnicistas, sino en aprehensión viva de lo que constituye el quehacer cultural, político y social de los sectores populares.

En conclusión, creemos que "así como la intencionalidad de la burguesía es hacer prevalecer su proyecto, la de las clases populares será crear y consolidar el poder popular. La educación no es sólo un problema ideológico, es la construcción de una alternativa pedagógica inserta en un proceso político de liberación" ■

La defensa de la educación pública: un compromiso democrático-popular

Corriente de Integración
Sindical C.I.S.*

La Corriente Político-Sindical (Corriente de Integración Sindical-CIS) saluda a los delegados de las organizaciones obreras, campesinas, estudiantiles, magisteriales, cívicas, culturales y políticas presentes en el I FORO NACIONAL POR LA DEFENSA DE LA EDUCACION PUBLICA convocado por la FECODE y, somete a su consideración los siguientes puntos, criterios y análisis acerca de la crisis de la Educación Pública en Colombia.

1. Situación económica y política del país

El análisis de la crisis de la educación pública, pasa por comprender la situación económica y política que vive el país en esta coyuntura del gobierno de Belisario Betancur.

* Ponencia sustentada por el profesor Jorge Pachón, quien es miembro de la Junta Directiva del CEID de Fecode.

1.1. Tendencias de la Política Económica.

Se caracteriza por un estado de ofensiva de las clases dominantes, tendiente a acelerar el ritmo de crecimiento y expansión del capitalismo colombiano, llevando a cabo reformas para el aumento relativo de la capacidad productiva, la ampliación del mercado interno, el aumento de exportaciones y la modernización tecnológica, a través de la búsqueda de mayor eficacia en la intervención del Estado y mayor dependencia de los monopolios extranjeros y mediante el avance del proceso desnacionalizador de la industria sujetándola a los requerimientos imperialistas. Igualmente persiguen las clases dominantes la reestructuración del aparato productivo y la modernización tecnológica e infraestructural económica, determinando industrias estratégicas de desarrollo como la minería, la electricidad, la petroquímica, etc. En la misma forma reestructuración en el manejo y los mecanismos de control del sector financiero para "sancarlo" de las constantes y vertiginosas especulaciones financieras que han permitido millonarias ganancias a corto plazo, a través de procesos fraudulentos que hoy tiene a varios banqueros presos y a otros huyendo en el exterior. Busca el gobierno realizar ajustes institucionales en este sector para que garantice una mejor dinámica de concentración y centralización del capital.

Como indicadores de esta coyuntura económica podemos ver: los signos recesivos que vive la industria desde 1978, el aumento escandaloso de la deuda externa y el déficit fiscal de la Nación, que para 1984 asciende a 200.000 millones; el estancamiento en algunas ramas industriales (metalmecánica, textilera) y el lento crecimiento en otros; las quiebras y cierres de pequeñas y medianas empresas; la especulación financiera, el aumento de la inflación y el desempleo que sobrepasa la tasa del 13%.

Esta situación hace que la burguesía colombiana dentro de su perspectiva de dominación y explotación adopte nuevas medidas tributarias y fiscales para menguar aún más el escaso presupuesto económico, como el I.V.A., el alza exorbitante en las tarifas de servicios públicos, el anuncio del aumento salarial no superior al 10% para los trabajadores oficiales el año entrante y el pago anticipado por dos años del impuesto sobre renta.

La política de Belisario Betancur como de los anteriores gobiernos es descargar sobre los hombros de la clase obrera y los sectores populares, la crisis económica y social lo cual afecta gravemente el desarrollo de la educación pública. Tras la "austeridad" y la concertación el gobierno de Belisario Betancur legitima los recortes de personal, la asfixia presupuestal para

la educación pública, en particular las universidades públicas, y el no pago de deudas y prestaciones sociales para el magisterio oficial que asciende a los 75.000 millones.

1.2. Situación Política.

Para responder a las políticas económicas y a las nuevas exigencias imperialistas, el gobierno de Belisario Betancur continúa con la reorganización y readecuación estatal emprendida por la burguesía durante el Frente Nacional; adelanta reformas políticas tendientes a superar la crisis institucional del estado (partidos liberal y conservador, congreso, iglesia) combinando una vieja táctica de formalismo democrático burgués (para dar la impresión de una "democracia" y de una normalidad política en el país) y acrecienta la militarización de la vida nacional con el fortalecimiento de las instituciones represivas, la legalización de los procedimientos de la justicia penal militar y el aumento del presupuesto para las fuerzas armadas; adelanta un proyecto político de superación de la inestabilidad institucional (como resultado de la crisis productiva, el aumento del déficit fiscal, la permanencia de contradicciones interburguesas, la relativa frustración de algunas reformas como la agraria, laboral, administrativa y judicial, así como del estado de enfrentamiento y violencia que sufre el país) el gobierno de Belisario Betancur levanta un movimiento nacional, "restaurador" y "moralizador" que integra a las distintas fracciones liberales, conservadoras y de la izquierda reformista dentro de su estrategia de dominación a través de la "apertura democrática", "la paz y el diálogo nacional".

El propósito del movimiento nacional de Belisario Betancur es claro: buscar la unidad como base de la burguesía presentando un programa y unos objetivos comunes a todas las fracciones y disidencias tácticas de los partidos.

Sus políticas de "paz", "amnistía", "tregua" y "diálogo nacional", no pretenden otra cosa que el desarme ideológico y político de las masas y sectores beligerantes populares a través de mecanismos y procedimientos que sin alterar la normalidad constitucional y sin ofrecer reformas de fondo (agrarias, laborales, políticas y sociales) logran el concurso de fuerzas guerrilleras mediante la demagógica campaña de "paz" para fortalecer la política de concertación y pacto social.

El gobierno pretende así conseguir el fortalecimiento de la legitimación de su dominación desarticulando formas de organización y utilizando la tregua militar como una tregua política y social para desmo-

vilizar a importantes sectores de la población, mientras continúan los allanamientos, las desapariciones, la persecución política de la clase obrera y del pueblo.

2. Crisis de la educación pública

El reciente paro nacional del magisterio colombiano organizado por FECODE puso en evidencia ante el pueblo y la opinión pública la gran crisis política, administrativa, financiera, pedagógica y cultural por la que atraviesa la educación pública.

Largas y difíciles han sido las jornadas de lucha de los maestros contra una situación de la que son directos responsables las clases dominantes, el Estado, los partidos políticos y el imperialismo norteamericano.

Las políticas educativas que estos han trazado apuntan a la privatización, el autofinanciamiento, el reordenamiento vertical de la administración y a la negación y recorte de los derechos políticos y sindicales de los maestros. Desde el Frente Nacional, particularmente, las tendencias del régimen en materia educativa se proyectaron al unísono con los intereses de los monopolios, de la empresa privada y de la iglesia.

Como aspectos característicos de la crisis tenemos: el bajo presupuesto del Estado para inversión que no sobrepasa el 6% del presupuesto; las deudas del gobierno para con el magisterio que alcanzan los 75 mil millones de pesos; los bajos salarios; el recorte presupuestal para construcción y dotación de los planteles; el fortalecimiento de los contratos por hora-cátedra; el aumento de la carga académica (decreto 1002 de 1984); las alzas de matrículas en colegios y universidades; la disminución de los cupos en todas las modalidades educativas; la congelación de la nómina del personal docente, la asfixia presupuestal de las universidades oficiales y los continuos cierres de la Universidad Nacional.

El magisterio consciente de que la defensa de la educación pública es una empresa democrático-revolucionaria ha planteado la necesidad de NACIONALIZAR total y definitivamente la educación pública, refinanciar el sector educativo que permita superar la crisis actual y cubrir tanto las deudas como las obligaciones, establecer un REGIMEN SALARIAL Y PRESTACIONAL UNICO, sin menoscabo de los derechos y conquistas establecidos en normas y acuerdos departamentales y nacionales, crear un FONDO NACIONAL DE PRESTACIONES SOCIALES que resuelva el pago de las prestaciones económicas de los docentes.

3. La defensa de la educación pública: una tarea impostergable

La lucha de los maestros ha demostrado hasta la saciedad que el grado de abandono y postración por el que pasa la educación pública tiene como responsables al Estado, a los partidos políticos y a las clases dominantes.

Es un hecho que el centro de atención del bloque de poder, se ha desplazado a otros campos de la actividad económica y social. La oligarquía ya no mira con el mismo interés político y económico el sistema educativo como lo hizo en la primera mitad del siglo veinte. En virtud de la lucha democrática de maestros, estudiantes y padres de familia, la educación pública fue convirtiéndose en un patrimonio de la clase obrera y del pueblo. Cada vez más durante el Frente Nacional y los gobiernos posteriores, el movimiento democrático de masas se puso a la cabeza de la lucha contra la privatización, el autoritarismo, el autofinanciamiento, la penetración cultural imperialista y las distintas vertientes del pensamiento burgués como el conductismo y el pragmatismo. Las clases dominantes pretendieron desmovilizar el movimiento democrático por la vía de la represión, la militarización, la reorganización, la renovación curricular, el consenso y el "diálogo". La oligarquía se resiste a la presencia y al influjo de las ideas y prácticas democráticas en la escuela. Su estrategia ha consistido siempre en atenuarla a sus intereses e impedir las conquistas de los sectores democráticos. En este campo hay una enconada lucha de clases.

Nosotros creemos que la defensa de la educación pública es una bandera del pueblo en la que las clases dominantes no están interesadas como lo ratifican sus políticas de imposición del mapa educativo, generalización de la reforma curricular, departamentalización de la administración educativa, masificación de las políticas de autofinanciamiento y crédito educativo.

Pensamos que la defensa de la educación pública involucra varios aspectos de los cuales se destacan la nacionalización total, la refinanciación del sector educativo oficial, así como el mejoramiento de la calidad de la educación. Estas banderas que no son exclusivas de los maestros, comprometen a los estudiantes, padres de familia y pueblo en general. La defensa de la educación pública exige por otra parte, la más completa independencia de maestros y estudiantes para definir y acoger sus contenidos y programas, la defensa irrestricta de la libertad de cátedra y la autonomía del maestro. Por eso es que para nosotros defender la educación pública va más allá de nacionalizarla y refinanciarla. Requiere, como se desprende de lo anterior,

una transformación del papel del maestro, de su práctica pedagógica, esto es, obliga a luchar también por un contenido científico y cultural de la educación.

Finalmente creemos que la grave crisis por la que pasa la educación pública exige el concurso del movimiento democrático y revolucionario, de sus organizaciones y movilizaciones, de sus proyectos e investigaciones. Sólo podemos defender la educación pública con la movilización popular, con el combate decidido contra la política educativa de Belisario Betancur, ilusionarse con las promesas del gobierno es engañar al pueblo. Por eso, pensamos que quienes defienden la "apertura democrática" y el "diálogo nacional" **paralizan de hecho** la lucha de masas contra la crisis de la educación pública. Así viene sucediendo en el país con las tales "comisiones para el diálogo" que no son sino meros conciliábulos que a espaldas del pueblo concertan sus reivindicaciones fundamentales.

A nuestro parecer, la defensa de la educación pública implica una movilización popular, independiente de los partidos políticos de la oligarquía, el Estado y la iglesia. No tenemos porqué renunciar a nuestra independencia: todo lo contrario, ahora es cuando tenemos que preservarla porque la pretensión de los reaccionarios y el imperialismo sigue siendo la de desmovilizar y destruir el movimiento obrero popular ■

Compromiso social y político por la defensa de la educación pública

CENASEL*

La defensa de la educación pública se constituye ahora con más claridad en una consigna no sólo del magisterio sino del conjunto de trabajadores, de todo el pueblo; se trata de exigirle al Estado el derecho a la educación y se trata de obligar a que responda con la educación pública.

El actual ascenso del movimiento en defensa de la educación pública y de lucha por las reformas en la Escuela, hace parte de las reformas de tipo democrático logrables en el actual período; significa una derrota

(*) Ponencia sustentada por el profesor Alvaro Villarraga Sarmiento.

para la política educativa estatal y debe darse en medio de la presión popular en lucha por una real apertura democrática.

Esta ponencia, por el tema planteado, no puede dejar de lado cómo el problema de la educación toca con las políticas del Estado, de sus instituciones, de sus disposiciones constitucionales y legislativas y con la exploración de las verdaderas causas y de los reales responsables de esta problemática.

Si bien las soluciones definitivas al problema educativo en el país no las planteamos como una tarea inmediata, sí debemos proyectar los movimientos en la Escuela con la mira de entender que las consignas actuales son válidas y necesarias pero no aisladas de los objetivos estratégicos de la clase obrera y del pueblo trabajador.

Sería incorrecto establecer una separación entre la actual lucha política que libra el pueblo y sus organizaciones más avanzadas y el movimiento por la defensa de la educación pública, pues este último hace parte y adquiere verdadera dimensión en la lucha política. Así, la lucha decidida de este movimiento conlleva a plantear salidas y propuestas concretas en el contexto de la apertura democrática, de la lucha por la reforma constitucional y en la misma exigencia de citación de una Asamblea Constituyente Nacional, mediante elección popular.

Antes que reducir el movimiento por la defensa de la educación pública a un criterio gremial, éste debe asumir la lucha política a la altura de las posibilidades actuales; la lucha por reformas que abone las bases para la ampliación de la lucha revolucionaria de nuestro pueblo y de la organización política de la clase obrera. La lucha táctica inmediata ante todo de contenido político y de allí desglosar otro tipo de reivindicaciones.

Los alcances de este Foro también podrán valorarse por la profundidad de los planteamientos, por no ocultar sino develar las implicaciones y los compromisos políticos y sociales que conlleva la lucha por la defensa de la educación pública.

Cenasel entrega su opinión no sólo por considerarla tal vez un tema de interés, sino partícipes comprometidos en una causa que hemos compartido todos los que estamos empeñados en un diario trabajo por la educación popular.

Nuestro punto de vista y argumentos buscan ser fieles al objetivo de servir al movimiento obrero y sus luchas, de defender el papel histórico de la clase obre-

ra, asumir el análisis bajo la óptica de clase y recurrir a los lineamientos científicos de la doctrina marxista-leninista.

Como educadores y como investigadores comprometidos en el proceso social, trabajamos por el fortalecimiento de la intelectualidad proletaria, por ser parte vital de esta tarea de esclarecimiento político en nuestro pueblo y porque la validez y el objetivo de la teoría debe ser su consecuente aplicación y su aporte a los trabajadores.

La defensa de la educación pública y el momento actual

Este Foro se cita en un momento de particular importancia; cuando se intensifican los enfrentamientos de clases y se presenta un ascenso del movimiento popular en medio de una gran expectativa.

La mayoría de las organizaciones guerrilleras ha firmado una tregua con el gobierno y de acuerdo con el Partido Comunista de Colombia (marxista leninista), el E.P.L. y el M-19, reconoce su calidad de fuerzas armadas populares y conlleva compromisos que le dan posibilidades de mayor acción política al movimiento popular.

La situación política del país es bastante tensa; la burguesía busca en varias formas la derrota y el desarme del movimiento revolucionario, pero no lo logra y llama a los trabajadores a renunciar a librar su lucha en aras de la supuesta pero inexistente paz social; de la política de concertación o conciliación de clases.

El movimiento revolucionario y el pueblo encaran al gobierno y le exigen soluciones en lo político, en lo económico y en lo social. El magisterio, los estamentos de la escuela y el movimiento en defensa de la educación pública no pueden ignorar esta situación, ni abstraerse de ella, muy por el contrario este movimiento hace parte y a la vez enriquece la lucha frente a la burguesía, frente a la dominación imperialista y por la conquista inmediata de una verdadera apertura democrática.

Ahora cuando se logra comprometer al gobierno en la realización de un gran diálogo nacional, el magisterio y todos los luchadores en la escuela no pueden permanecer callados ni de espaldas; tienen que decir y deben hacer confluír las consignas del actual movimiento hacia el programa de lucha del movimiento popular.

El diálogo nacional no podrá quedarse en un recinto, ni será cosa tan sólo de expertos, tampoco pa-

sará a ser simple expresión de propuestas sin objetivos ni compromiso alguno como pretende el gobierno. Al diálogo nacional debe concurrir el pueblo a través de sus organizaciones, políticas y de masas; con propuestas claras y tendrá como objetivo principal la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente que produzca verdaderas reformas a la constitución y posibilite otra serie de reformas y soluciones a problemas neurálgicos.

Ahora se discute desde diversas opiniones la concepción del diálogo nacional y el objetivo propuesto con él; para la clase obrera y todos los trabajadores sería un engaño reducir el diálogo a una conversación sin participación efectiva de sus organizaciones y sin que llegue a compromisos reales. El gobierno se coloca de espaldas al acuerdo firmado cuando caracteriza el Diálogo como una propuesta que niega toda posibilidad de participación y de decisión popular.

Por su parte el régimen y en particular el gobierno, no muestran ningún interés por ofrecer verdaderas soluciones a las exigencias populares por el contrario abiertamente violan los acuerdos, mantienen la militarización, el estado de sitio, hostigan los campamentos guerrilleros y se oponen rotundamente a las propuestas del movimiento popular.

El gobierno pregonaba abiertamente la política de que sean los trabajadores quienes asuman los costos de la crisis a costa del mayor empobrecimiento y la renuncia hasta de los mínimos derechos adquiridos.

Al aplicar el recetario del F.M.I. al lado de las emisiones inflacionarias, del mayor endeudamiento, de los papeles especulativos del Estado y de la creciente devaluación, se incluye la llamada austeridad en el gasto público, lo que toca con mayores recortes para el sector social y la educación pública en particular. Expresamente en los cinco puntos de la "Estrategia Fiscal para superar la crisis", propuesta recientemente por el gobierno, uno de ellos se refiere al recorte de gastos en el sector educativo a título de "reorganización del sector educacional".

Sin ningún tapujo Betancur declara que "El Estado no tiene para pagar ni los empleados públicos ni los contratistas"; (1) entretanto la Ministra de Educación no tuvo la mínima discreción o vergüenza, para decir en la mesa redonda preparatoria de éste foro la intención gubernamental de descentralizar la educación, imponer al magisterio el tope salarial, represar

(1) Intervención ante la reunión con las entidades gremiales del capital celebrada el 24 de julio, pocas horas después de haber instalado la comisión de negociación y diálogo.

los ascensos, etc. Por su parte el Icfes a través de su director habla de la inexistencia del déficit presupuestal para la universidad pública, objeta la reapertura de la Universidad Nacional y para iniciar el cierre de carreras y cupos valiéndose del último decreto favorable para ello. (2).

No intentamos todavía en éste aparte abordar la política educativa y su directa incidencia contra la educación pública, pero las anteriores alusiones son fiel reflejo de la confiesa política de profundizar los recortes para el sector y afecta en forma aún más profunda al magisterio con los efectos de la crisis; pauperización y cancelación de las garantías laborales.

El momento político evidencia cómo la burguesía, impulsora del proceso de fascistización y de toda una política antipopular y en favor de la dependencia del imperialismo, ha tenido que recurrir a la tregua y ceder algunas concesiones como el diálogo nacional y las mayores posibilidades políticas para el movimiento popular y revolucionario. En manera alguna significa esto que el gobierno tenga un carácter contradictorio, menos aún que sea "progresista" o "independiente". Betancur responde con claridad a la necesidad en éste período de jugar por parte de la burguesía una carta que pretende mediante la demagogia, el populismo y la maniobra política desarmar al movimiento revolucionario, llevarlo a compartir sus consignas de nacionalismo y de reconciliación y ganar una base social para el fascismo.

Los educadores, trabajadores, demócratas y revolucionarios no debemos albergar ninguna ilusión en el presente gobierno ni en sus políticas; ellas no son heterogéneas, ni se dan en el contexto de "avances" y "retrocesos" a favor o no de la clase obrera y del pueblo. El régimen imperante en las últimas décadas, incluyendo a plenitud el gobierno actual comporta una política de clase, de conjunto antipopular y ante la cual no podemos vacilar. Así se expresa también en lo relativo a la política educativa, en las continuistas medidas del actual gobierno.

Siendo precisa esta caracterización no conlleva a que el proletariado y los sectores populares tengan un comportamiento rígido y de corta visión en la lucha de clases. Por el contrario deben aprovechar al máximo las posibilidades de acción política y exigir su ampliación. Entender que sobre la base de una acertada ubicación de la lucha de clases, del avance del movimiento de masas, del carácter del régimen y su ten-

(2) Nos referimos al decreto 2010 del 84 recientemente emitido por el gobierno.

dencia, el proletariado práctica los acuerdos, los compromisos y todas las acciones y maniobras que le sirvan para aumentar fuerzas y defender su política de clase, sin que esto signifique la pérdida de su independencia política. Por el contrario, es a través de este rol y de todas las expresiones de la lucha de clases que el proletariado y su partido político, ganan a los trabajadores para la lucha revolucionaria, por el socialismo y crece su autoridad y reconocimiento como fuerza de vanguardia.

Todo esto no lo comprende quien ignora la posibilidad de la lucha por condiciones democráticas y por reformas favorables para las fuerzas populares bajo el régimen actual; quien ignora que la lucha por condiciones políticas favorables y por una apertura democrática es una respuesta seria y eficaz ante el proceso creciente de fascistización y los planes contrarrevolucionarios. El análisis dialéctico de los fenómenos sociales ubica los elementos esenciales y determinantes en la lucha de clases, no para esquematizarlos e ignorar otra serie de factores y elementos que así no sean el esencial, son utilizables por el proletariado a favor de su política.

No se puede desconocer que el pueblo y sus organizaciones revolucionarias vienen ganando espacio político y presencia, están participando en la lucha política y no se ha impuesto el propósito de desarme moral, político y militar del gobierno ante el movimiento revolucionario.

Si bien oímos la propuesta burguesa de reconciliación y concordia nacional, la cual logra incidir en sectores de la izquierda, también oímos voces de aliento y estímulo a la lucha popular y revolucionaria; hecho que ha precipitado, a raíz del último acuerdo de tregua suscrito, contradicciones en el manejo de la situación por parte de la burguesía.

Se tienden a esclarecer los enfrentamientos de clase, el fracaso de las propuestas burguesas y el despunte de las propuestas proletarias con amplio respaldo popular. La agudización de la lucha política lleva a hablar claro sobre la lucha de clases a la misma burguesía, a prepararse, a amenazar con el golpe militar y a tomar medidas ante el presente preñado de revolución.

El movimiento de masas rechaza y combate el proceso de fascistización en todas sus manifestaciones desde las abiertamente terroristas hasta el manejo populista y demagógico. Sin embargo aunque la tendencia predominante en el manejo burgués no es la salida golpista en lo inmediato, la agudización de la crisis, la endebles del Estado y de su régimen, la intensificación de la lucha de clases y el consiguiente en-

frentamiento entre sí de las salidas burguesas, puede llevar a ello.

Si se llegara a cuajar una salida golpista, una escalada represiva generalizada o las mismas presiones golpista actuales, no deben construirse en un factor de chantaje para volcar el movimiento popular detrás de un gobierno reaccionario como el actual. Menos aún ahora cuando el movimiento de masas no está derrotado, no está en repliegue, sino por el contrario sacando frutos a su favor y fortaleciéndose.

En estas condiciones sociales y políticas el movimiento popular puede arrancar mayores posibilidades de acción política y concesiones al régimen; insistimos en que no porque la burguesía tenga un doble carácter o supuestamente Betancur esté en dos bandos, sino porque ellos se ven obligados a hacerlo por la exigencia popular. Lo contrario les significaría mayores costos políticos y sociales que no están dispuestos a desconocer porque ahora es claro que vivimos una inmensa disputa por el movimiento de masas. O éste está a favor de la burguesía, de la contrarrevolución y de la negación de los derechos populares o el movimiento de masas crece en favor de una perspectiva revolucionaria de mayores posibilidades políticas, económicas y sociales para nuestro pueblo.

La correlación de fuerzas ante la burguesía y el compromiso social de clase permitirán hacer realidad la defensa de la educación pública

Las posibilidades ganadas por el movimiento popular nos obligan a enfatizar la unidad de acción y los esfuerzos por librar luchas mancomunadamente contra la burguesía proimperialista y su gobierno. Este espíritu debe expresarse también en la lucha por la defensa de la educación pública, lo que no contradice sino que llama a enriquecer su contenido, su profundidad política, superar las tendencias gremialistas, conciliacionistas, o las tendencias a ver el movimiento aislado, por fuera de la realidad nacional y de la coyuntura política.

Infunde aliento al movimiento obrero y popular ver actividades como las desarrolladas por FECODE, con participación masiva, donde confluyen también los estamentos básicos de la Escuela y diversas organizaciones políticas y de masas.

Pero en estas condiciones no deben dudar los maestros, estudiantes, padres de familia y trabajadores del sector educativo, en colocar el alto la lucha por el derecho a la educación y en proyección al movimiento

popular y junto con las demás banderas reivindicativas de nuestro pueblo. Su consecución, la consecución de todas ellas es ante todo un problema político; su garantía esta medida por el empuje del movimiento de masas y sabemos que no podrá ser de otra forma.

Quizás la esencia de lo que podemos opinar en torno al compromiso político y social tiene que ver con la verdadera proyección del movimiento, con su perspectiva, orientación, acertada caracterización, amplia cobertura, correcta articulación con la problemática en el actual período, y la elevación del nivel de comprensión política por parte de la amplia base magisterial.

Hay que descubrir el alcance de la consigna central de FECODE, educar, estudiar y luchar por la liberación nacional y social; establecer claramente el vínculo entre el movimiento estudiantil, magisterial, la lucha por el derecho de la educación y por una nueva educación, con la alternativa política revolucionaria; con la conquista definitiva de la independencia y del socialismo que gestará ya en forma definitiva una verdadera educación y cultura al servicio de los trabajadores y del pueblo.

Traémos la consigna y estos argumentos porque a la vez de saludar su surgimiento, es necesario que este movimiento cuente con la calidad suficiente para que sus criterios y consignas no sean simplemente inmediatas. Este compromiso y este movimiento son ante todo de un gran contenido político, enfrentan una política y como tal deben estar por otra que la derrote, que la supere y que abra nuevas perspectivas. No podemos pensar que el movimiento llevaría simplemente a enfrentar los instrumentos o manifestaciones parciales del problema en forma aislada, (renovación curricular, tecnología educativa, mapa educativo, departamentalización). Todo ello no son más que unas formas administrativas, académicas o metodológicas que llevan en esencia unos mismos fines y unos mismos intereses y propósitos.

Los educadores dan hoy ejemplo y muestran una experiencia rica por su capacidad de movilización, de convocatoria a otras capas de la población y por el proceso de elevación del contenido de sus luchas, que empieza a darse en estos últimos años.

El compromiso político del maestro debe ser un compromiso de clase; se trata de definir en esencia la opción que está al centro de nuestra época histórica: seguir al proletariado en su perspectiva histórica al centro de las fuerzas progresistas y revolucionarias, sentirse y obrar como parte del pueblo y de sus luchas

o quedarse en los límites de la reaccionaria política burguesa.

El trabajo bajo el capitalismo es un trabajo alienado; el educador está divorciado de los fines, objetivos y propósitos de la educación, por eso es más que válido el despertar del magisterio en este aspecto, el preguntarse qué hace y cuestionar su labor educativa y pedagógica. Entender que si bien no es hora de imponer solución definitiva, sí desde ya crear bases para ello; la escuela debe ser un epicentro de ciencia y cultura, pero no basta plantearnos esto, reivindicamos que lo sea, pero todo ello significa también que la Escuela es un centro donde se expresa con nitidez la lucha de clases y el enfrentamiento de las ideologías, de las propuestas y de los caminos: o el compromiso con el proletariado y el futuro liberador de nuestro pueblo, o el mantenimiento del orden burgués y todas sus formas de explotación y dominio.

Defender la educación pública es confrontar la política social del Estado

Como evidencias de los problemas al orden del día que afectan la educación pública vemos las declaraciones, paros y movilizaciones de FECODE por el cumplimiento de los acuerdos pactados en el anterior paro magisterial y la Universidad Nacional continúa cerrada como símbolo del continuo pisoteo del régimen a la universidad pública y como fiel testimonio del interés, ya casi imposible de ocultar, de acabar con la universidad oficial.

No se trata incluso de que un gobierno cumpla o no, sino de conjunto cuestionar toda la política estatal.

Desde la misma Constitución Nacional se parte de no reconocer la obligación del Estado en lo relativo a políticas sociales, la educación apenas aparece en un artículo y su consagración es formal pero no obligante para el Estado. El artículo 41 destaca no lo que el Estado debe hacer al respecto sino habla ante todo de la libertad de enseñanza bajo la suprema inspección y vigilancia oficial y de los supuestos fines sociales de la cultura.

Resulta enteramente formal hablar de gratitud cuando en la misma primaria las medidas de autofinanciamiento y privatización, también hacen mella como en el conjunto de la educación pública. Así mismo la obligatoriedad señalada sólo para primaria no se cumple como lo reconocen los mismos informes oficiales sobre la limitada cobertura; además que dicha obligatoriedad debería ser ampliada al menos a niveles intermedios y de educación secundaria.

Como uno de los muchos elementos de totalitarismo en la Constitución Nacional, está la atribución preferencial de cantidad de disposiciones al ejecutivo en detrimento de otras instancias de poder y ante todo en la negación del papel del pueblo como constituyente primario.

Por eso, con el espíritu dictatorial del tan mencionado artículo 120 aparece consagrado como suprema autoridad del Presidente, "reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional" (Art. 120, Ord. 12).

Sabemos que no basta sólo la formulación constitucional, sino el hecho real de que las disposiciones favorables se cumplan; es el caso del presupuesto donde corresponde invertir no menos del 10% del presupuesto general de gastos en educación pública, pero en la práctica no se cumple (Reforma introducida en el Plesbiscito de 1957, Art. 11).

Pero a sabiendas de eso, y con el criterio de exigir soluciones políticas que posibiliten soluciones reales a los problemas, planteamos necesaria la lucha por la reforma a las disposiciones constitucionales. Reforma que en sus puntos esenciales debe controlar los aspectos fascizantes, las diversas formas de excepción y de conculcación de derechos y libertades ciudadanas. Debe plantear también la obligación del Estado en políticas sociales y en particular con la educación pública. Su gratuidad, el reconocimiento de las libertades políticas con mandato; el derecho y posibilidad de los estamentos básicos para participar en el gobierno y en la gestión de la educación pública y en el expreso reconocimiento a la autonomía de la universidad, los derechos políticos del educador y las más amplias libertades políticas en la Escuela.

La incapacidad del Estado para responder con una verdadera política social favorable a los trabajadores tienen que ver con su carácter de clase burgués proimperialista, lo que impregna a todas sus políticas y disposiciones. De conjunto, el Estado presta un gran servicio a través de múltiples medidas al interés de los monopolios privados y estatales, nacionales y extranjeros, a sus respectivas alianzas e integraciones.

Sólo el Estado socialista tiene como ley fundamental el bienestar de los trabajadores dentro de una economía planificada y de un avance incesante de las fuerzas productivas; la anarquía en la producción y el progresivo fortalecimiento de los monopolios a través de la cada vez mayor concentración y centralización de la producción y del capital, la ganancia y la cada vez mayor tasa de explotación de plusvalía, son el signo distintivo de todo estado burgués en el actual período.

Para el Estado colombiano está en primer término el fortalecimiento del capitalismo monopolista de Estado, servir al capital imperialista y los monopolios, a la militarización, a la implantación de la fronda burocrática y al mantenimiento de la maquinaria institucional de los partidos burgueses, antes que una verdadera política social. Esta por el contrario, se reduce a fortalecer la estrategia política pro-fascista y a restringir en forma cada vez más notoria las inversiones y gastos en educación, salud y vivienda.

La crisis, el alto desempleo y las condiciones actuales de sobreexplotación conlleva al detrimento de la destinación a la reposición, mantenimiento, adiestramiento y preparación de la fuerza de trabajo.

Mientras se mantienen los recortes presupuestales para obras del sector social, ocasionando la crisis administrativa y la falta de ejecución de planes en las instituciones de estas áreas, crece el presupuesto para gastos militares y se amplían los planes represivos bajo la imposición de la doctrina de Seguridad del Estado.

El gobierno actual sigue este mismo curso y lo profundiza, así habla en su Plan de Desarrollo de una política de trabajo y seguridad social que acabaría con la inequidad y las deficiencias en el sector; así en materia de salud hay palabrería sobre la extensión del servicio y la atención a la familia y a la comunidad. No así en justicia y seguridad ciudadana, incluidas en el concepto de seguridad social del Estado, de modernizarlos, dotarlos de los medios adecuados y de crear los mecanismos judiciales especializados para investigar y juzgar los delitos políticos tipificados como terrorismo.

En materia de política social los hechos y realidades vividos en los dos años del gobierno Betancur son enfáticos:

- Entramos en la era de la modernización militar y de una estrategia de preparación para la guerra al lado del imperialismo norteamericano; por eso los portamisiles, las bases militares tipo San Andrés y los ejercicios militares conjuntos bajo mando norteamericano, caso UNITAS.
- El presupuesto militar se desborda mientras fracasan los planes en materia de salud, educación y vivienda. Valga ilustrar solo como ejemplo la adición presupuestal de junio/84, donde para la defensa se destinan \$ 8.652 millones y para educación tan sólo \$ 545 millones. (1)

(1) Revista Unión No. 46 Pág. 11.

- La educación y la salud mantienen un drástico recorte presupuestal ante el cual los trabajadores de los dos sectores tienen que lanzarse al paro y a la huelga para mantener sus derechos y los mínimos servicios para la población.
- Es permanente la noticia del cierre de universidades, colegios hospitalares, el Estado evade responsabilidades y privatiza los servicios.
- Sufrimos el más alto índice de desempleo, el 14%, a pesar de los propósitos formales de Senalde, y lo expresado para justificar el llamado Plan de Fomento para la Pequeña Empresa y las microempresas; la realidad es el empobrecimiento y la ruina de miles de pequeños y medianos productores y comerciantes.
- Las promesas de extensión de la seguridad social al llamado “sector informal” urbano, los asalariados agrícolas y los trabajadores industriales es algo iluso cuando no existe una política de seguridad social, ni siquiera consagrada formalmente en la Constitución; se recorta el presupuesto, la infraestructura se hace obsoleta y no cubre las necesidades, no hay reposición y se restringe el servicio disponible.
- Sobre la crisis del sector educativo y la política allí implementada, nos referimos en otro aparte; baste señalar en lo relativo a seguridad social, a título de luchar contra la dispersión y de incorporar los distintos servicios, se recargan para el sector educativo los gastos de deporte y cultura; Coldeportes y Colcultura se ligan al sistema educativo mientras se disminuye el presupuesto para estos renglones.
- No existe ninguna política real de fomento de la cultura ni del deporte; el presupuesto del primero fue rebajado en un 90% y del segundo corresponde al 1% del presupuesto educativo. En ambos pesan las políticas de privatización, de monopolio a través del espectáculo y la inexistencia de planes de verdadera dotación, masificación, posibilidades de recursos, canchas e instalaciones apropiadas, entrenamiento y asistencia necesaria.
- Es significativo leer como en “Cambio con Equidad”, cuando se trata de aspectos de la cultura, la ciencia, la tecnología, y la investigación, no se da ninguna prelación a las instituciones oficiales, se dice: “Se protegerá y dará prioridad a los centros públicos y privados”, lo que deja el espacio abierto para el beneficio de las entidades privadas y para profundizar el detrimento de los sectores públicos y de la educación pública.

- En materia de la llamada “Seguridad Ciudadana” se evidencia la ideología profascista y las políticas reaccionarias que inspiran los llamados planes de seguridad, las reformas en lo penal, la famosa ley Segunda (Reforma al Código de Procedimiento Penal) y otras medidas concretadas por el actual gobierno.

Fascistización y educación pública

El proceso de fascistización del Estado colombiano tiene sus bases en la profunda crisis económica, en la concentración del poder en la burguesía proimperialista, donde el sector más favorecido es el financiero. Expresa la crisis política y la estrategia contrarrevolucionaria; fortalece la dependencia del imperialismo y la implementación de su doctrina de seguridad nacional; ingredientes explotados con particular énfasis por el actual gobierno son el nacionalismo, el populismo y la demagogia pacifista; todos con la clara intención política de ganar consenso de sectores de masas a favor de una política claramente fascista.

El fascismo es toda una política del Estado donde actúan formas extremas de dominación del régimen e inciden en su misma estructura. Los estados capitalistas de ésta época tienden al fascismo, desarrollan procesos de fascistización y hay regímenes abiertamente fascistas. Corresponde por tanto al proletariado y a los pueblos librar una lucha contra la creciente fascistización y cerrarle el paso a tales planes.

En Colombia este proceso se nos muestra en forma clara a través de elementos como el Capitalismo Monopolista de Estado, el militarismo a todo nivel, el totalitarismo en nuestras instituciones y leyes, el terror, los preparativos de guerra, el populismo, la violación por la burguesía de su propia legalidad, la centralización del poder ejecutivo con cuota militar, la política social de Estado, etc.

La fascistización incide directamente en todas las actividades y políticas culturales, educativas e ideológicas, donde se acentúan criterios en extremos reaccionarios, que aunque no son nuevos adquieren especial fuerza en este período.

De conjunto la fascistización es un fenómeno político con incidencias estructurales, que afectan la situación de la educación pública y acompaña e inspira las políticas educativas.

En lo relativo a la educación y la cultura, este proceso muestra a una burguesía temerosa ante el despertar de sus sepultureros; una burguesía que lejos de rei-

vindicar como lo hiciera en otro tiempo, la ciencia, la cultura, las artes y la literatura en un sentido progresista, revive los viejos mitos en las versiones más reaccionarias, mantiene el poder del clero oscurantista, defiende la anticencia y destruye hasta su propia cultura.

La política educativa de Betancur no sólo sustenta esta misma tendencia sino que la hace más evidente, al punto de mostrarse como toda una contra-ofensiva de lo más oscurantista.

Nada de soluciones educativas reales, fracaso de los planes bandera, pero sí, todo un esfuerzo por los aspectos ideológicos y políticos; como ejemplo el Plan Camina es más un plan de demagogia social y propaganda política que el aporte educativo a la amplia cobertura propuesta, la bandera de paz burguesa, el presentar al régimen como ejemplo de democracia, la exaltación del nacionalismo, el revivir la imagen de los "prohombres" conductores de la nación y la creación de materias con estos propósitos: Paz y Democracia, Cívica, Urbanidad, Bolívar, etc.

Estos valores se entregan en una misma estrategia dominante con las medidas de control político del sector con los instrumentos administrativos del mapa educativo y otras implicaciones del actual Sistema Nacional de Educación y con los métodos conductistas del diseño instruccional y del nuevo currículo.

Sobre la educación pública recae toda esta tendencia, la imposición del autoritarismo, del totalitarismo, la militarización y el control político con claras pretensiones contrarrevolucionarias. Referencias concretas hay muchas y podemos recordar la Reforma del 68 que condujo también a la implantación y la dictadura del ejecutivo en el nombramiento de cargos en la Escuela; la negación a la participación de los estamentos básicos en la toma de decisiones; el objetivo de control del mapa educativo y el tratamiento represivo a cualquier protesta o movimiento que se geste en la Escuela.

La respuesta a todo nivel debe ser la de una firme oposición al proceso de fascistización, pues su imposición sería un golpe para el movimiento obrero y popular; es totalmente erróneo esperar pasivamente el fascismo y no derrotarlo mediante la presión popular por libertades democráticas.

Política educativa y educación pública

Hablar de política educativa nos remite al tema de la dependencia, los préstamos condicionados, la aseso-

ría directa de universidades norteamericanas de segundo orden, la implantación de planes y programas muchas veces ya fracasados en otras latitudes. La autoría de misiones de instituciones extranjeras, especialmente norteamericanas, de pautas que nuestros tecnólogos del Ministerio implantan, matizándolas de híbridos teóricos hasta de diez escuelas burguesas que recubren una política ya definida y diseñada, pero presentada como novedosa y original por quienes simplemente adecúan y administran.

Defender la educación pública presupone entender y rechazar el contenido fundamental de la reforma educativa; la tendencia predominante en el manejo de la educación, lo cual se nos manifiesta como una estrategia de desmonte progresivo de la educación pública.

Este es un problema inmerso en la aguda crisis capitalista, agravada en un país dependiente, donde el atraso significa el peso todavía grande de índices altos de analfabetismo; alta deserción estudiantil en todos los niveles, pésimas condiciones locativas, casi inexistencia de material didáctico y un bajo nivel académico acompañado de la casi nula investigación.

El manejo de la educación en nuestro país presenta muchas contradicciones entre lo planificado y lo realizado, entre medidas y contramedidas, tomadas no sólo entre administraciones sino en una misma administración. Una política educativa que se precipita y choca con los sectores básicos de la escuela: los estudiantes, los profesores, los trabajadores.

Pero lo cierto es que el manejo de este sector como de toda la política social y el control estatal a través de muchas formas, obedecen a intereses definidos y dispuestos a no ceder en su posición de dominio. Los antecedentes y los diversos planes que a diario renuevan los expertos de Mineducación, las disposiciones del Icfes y los decretos del gobierno, son una expresión concentrada de los intereses económico-sociales dominantes.

Sin embargo, aunque hay coherencia en la estrategia educativa, se acompaña de la permanente improvisación, de la aguda crisis administrativa y de todos los males que pueden afectar un sector relegado cada día más de las prioridades estatales.

Derrotada la primera ofensiva de reforma educativa por el movimiento universitario de principios del 70, es retomado por los gobiernos sucesivos, quienes se mantienen en el marco de las pautas diseñadas a partir de Atcon y el Plan Básico: relevar al Estado de sus obligaciones financieras en detrimento de la edu-

cación pública; someter los programas, su orientación, y el poco presupuesto para docencia e investigación a las necesidades del capital, e introducir la llamada fiebre planificadora con un sinnúmero de planes, programas y técnicas transplantados y en escaso porcentaje aplicados.

Para la historia de la educación pública tiene especial significado la creación del Icfes con el cual cambió la estructura del sector educativo y la Universidad Nacional perdió su carácter rector de la educación superior. El Icfes asume responsabilidades en la política general, los programas, los planes y el presupuesto tanto de la universidad pública como de la privada, lo que en la práctica no ha sido la equidad de los dos sistemas universitarios sino el predominio del privado; lo podemos argumentar por ejemplo con la reforma universitaria del 80, que fortaleció la participación del sector privado en su junta directiva y en el peso y representación de instituciones tecnológicas e intermedias profesionales cuyos programas se incentivan.

Otro aspecto de obligada referencia y relativo también a la incidencia de la reforma del 80 sobre la educación universitaria, es la implantación de medidas antidemocráticas sentadas como ley, el nombramiento por el ejecutivo de los rectores universitarios y la implantación de reglamentos coercitivos para el estudiantado.

Siendo las anteriores medidas un punto de institucionalización de todo un comportamiento contra la educación pública, muy conocido y empleado ya sin ningún tapujo: desprestigio de las instituciones educativas oficiales; macartismo político contra profesores y estudiantes; desestabilización del sector; cierres continuos; tratamiento policial o militar de "Orden Público" con las muertes, detenciones, allanamientos y demás consecuencias derivadas; el estrangulamiento económico que afecta el aspecto académico, administrativo y las posibilidades no sólo de inversión y ampliación sino las mismas de mantenimiento y funcionamiento.

Sin embargo, estos elementos que enfatizan el deterioro progresivo de la educación pública, no quieren decir que el detrimento no sea un factor que acompañe también la calidad de la enseñanza en el sector privado; fuera de las instituciones de élite que cuentan con condiciones materiales favorables, la tónica general de la educación privada es su crecimiento desproporcionado, la actividad especulativa, el afán de lucro irresponsable ante un estudiantado ansioso de educación el cual no encontró oportunidad en el sector público y la complacencia del Ministerio y del Icfes frente a esto.

Hay bastante información ilustrativa sobre la pérdida progresiva de la importancia relativa de las universidades públicas y de la predominancia actual de la universidad privada en aspectos tales como: crecimiento en lo relativo a número de instituciones, programas, población estudiantil, cupos, financiación para investigación y otros aspectos.

No siendo una demarcación absoluta, sí podemos considerar que la política educativa afecta fundamentalmente con sus disposiciones y medidas a la educación pública; así se manifiesta respecto a las redes de escolarización, la técnica y la teórica, las implicaciones de la reforma universitaria y a la educación post-secundaria.

Si el sector universitario refleja con más crudeza toda esta política no es un único afectado, son todos los niveles educativos; recordemos el caso de secundaria donde el sector privado mantiene un enclave caracterizado por las medidas laborales lesivas para los educadores, además de los abusos en lo económico y en lo académico protuberantes contra los alumnos.

Aspecto metodológico y la calidad de la educación

Dos elementos de referencia importante son el aspecto metodológico y el problema de la calidad, el cual pretende resolverse en los actuales programas educativos a través del primero. Estos elementos inciden en toda la educación pero con especial énfasis en el sector oficial.

La llamada tecnología educativa como metodología de ella derivada, está estrechamente ligada a la concepción filosófica y del propósito político que la inspira. Los métodos hoy impuestos en la Escuela, con especial énfasis en la educación oficial, encarnan las concepciones filosóficas idealistas reaccionarias y los fines de mayor opresión política. Ocasionan la pérdida de libertades de acción política. La pérdida de la libertad de cátedra y de la autonomía.

En el aspecto metodológico se hace mucha bulla con las nuevas tecnologías, en particular con la llamada tecnología educativa; es el resultado del proyecto multinacional de la OEA, un diseño instruccional de inspiración norteamericana, que obedece a la concepción y método positivista y al modelo educativo conductista, el cual busca la producción masiva de conductas deseables y el control político de la actividad de la Escuela y en la Escuela.

Bien ha definido el magisterio la tecnología educativa como los criterios capitalistas de la inversión, rentabilidad y rendimiento trasladados a la educación;

donde unos planean y otros ejecutan, alejando al maestro y al alumno cada vez más del objetivo, de los fines y contenido educativos. Los maestros, a través del nuevo currículo quedan reducidos a administradores del proceso de tal manera que cuentan con el programa y el contenido ideológico ya preestablecidos y simplemente evaluables para verificar su eficacia.

Sobre lo que para el Estado significa la calidad de la educación y su forma de evaluarla, cobran fuerza los exámenes de estado realizados por el Icfes, mecanismos típicamente Skinneriano que niegan toda posibilidad de reflexión, discernimiento, redacción, elaboración-ideológica o utilización del lenguaje, en una palabra niegan el derecho a pensar. Pruebas objetivas que como se ha advertido, dominan ya todo el sector secundario con su erróneo criterio evaluatorio, volviéndose una fuerza superior que condiciona la actividad académica y se convierte en el "criterio de verdad" sobre la "calidad" de los colegios, maestros y estudiantes. Ahora busca imponerse en otros niveles educativos, con énfasis en el universitario.

El gobierno entiende la calidad de la educación, su "mejoramiento cualitativo" como la aplicación del nuevo currículo, ahora llamado "renovación curricular". Se busca implantar la tecnología educativa y más aún sus implicaciones filosóficas, metodología y políticas como supuesto mejoramiento de la calidad de los contenidos y del proceso educativo. El criterio se hace extensivo a los diferentes planes sectoriales, pues con la misma lógica la panacea para la educación rural es la "Escuela Nueva", versión de la "Escuela Unitaria" con la implementación del nuevo currículo.

Entendemos que la calidad de la educación tiene que ver con una verdadera cualificación de contenidos, de métodos, de técnicas, de recursos, hay concordancia entre la calidad, la libertad política y la creación de verdaderas condiciones para el fomento del trabajo científico e investigativo. Tiene que ver con un proceso de verdadera formación docente, de condiciones materiales y académicas y de entender la escuela como centro de pensamiento crítico, de investigación y de continua aproximación y aporte a lo más avanzado de la ciencia y lo más progresista de la cultura.

Este análisis no significa un desconocimiento de la tecnología, llama a su acertada utilización dentro del criterio de educación integral, donde sean los sujetos del proceso educativo los que la utilicen, la pongan a su favor; donde los avances técnicos y la metodología empleada no vayan en detrimento del desarrollo de las facultades intelectuales del educando, sino por el contrario en su estímulo.

El Gobierno fiel continuador de la política educativa

Betancur no se aleja sino que profundiza la implementación de la política educativa de los anteriores gobiernos, claramente inspirada por el imperialismo norteamericano en Colombia y en otros países. Su autofinanciamiento y el tecnicismo; su implicación política es la imposición de la antidemocracia, la negación de las libertades en la Escuela y la concentración del poder de decisión de los aspectos fundamentales en el Estado. Sus consecuencias más visibles son el detrimento permanente en todos los niveles con especial énfasis en la educación pública y la crisis en su manejo administrativo.

"Cambio con Equidad" menciona "luchar contra la inequidad y la deficiencia del sector educativo", a la vez afirma los criterios de "eficiencia y racionalización" de los cuales conocemos sus connotaciones para el sector educativo. Insiste mucho en la tecnología educativa y aunque se pronuncia por el no detrimento de la educación pública en varias formas lo contiene, explícitamente le concede mayores estímulos a la educación privada.

La propuesta administrativa de S.N.E. (Servicio Nacional de Educación), mantiene los objetivos de lograr orden en la gestión a través del mapa educativo; la modernización que permita reacionalizar recursos evitando nuevas inversiones, control político y orientación estricta del proceso curricular.

Aunque en la formulación de los planes administrativos se habló de notables esfuerzos en financiación, crece el déficit educativo y el sistema de educación pública ve bajo el actual gobierno sus posibilidades más reducidas.

Pero la inquietud principal en torno al programa educativo de Betancur debe ser en relación a la tan publicitada educación a distancia. Nos interesa aquí solamente señalar que sí afecta y va en detrimento de la educación pública, especialmente de la universidad oficial y presencial y que de conjunto es un plan fracasado; donde lo poco realizado es a la vez factor de estímulo para la educación privada y busca distraer la atención sobre el golpe real contra la universidad oficial.

Sobraría afirmar que la lucha por la defensa de la educación pública, enfrenta también la política educativa impulsada por el actual gobierno. Su continuo evidencia su carácter de clase, su servicio a las políticas del imperialismo y la burguesía, aspecto en el cual hay quienes sientan criterios errados y lesivos al movimiento de masas.

¿A quién corresponde la defensa de la educación pública? ¿Quiénes actúan en su contra y quienes en su favor?

Los hechos son un argumento en el que no cabe duda alguna: los partidos de gobierno durante y después del Frente Nacional, han sido y son responsables de la política educativa que golpea drásticamente la educación pública. Seguimos escuchando sus propósitos de profundizar esta política, con el silencio cómplice y el respaldado real al cierre de las universidades, de sus servicios de bienestar y ahora con la poda de carreras y el drástico control de cupos. Comparten a plenitud de injerencia del imperialismo en el control a la política educativa colombiana.

Son los miles de educadores, de estudiantes y padres de familia quienes rechazan la política educativa del régimen y levantan hoy la bandera de la defensa de la educación pública. Y serán ellos al mismo paso con los millones de trabajadores y pobladores de todas las capas empobrecidas de nuestra sociedad, los únicos en real posibilidad de derrotar esos planes, de introducir cambios significativos en el manejo de la educación; de reivindicar verdaderamente la educación pública.

Queriendo dar realce y nuevos niveles al movimiento por la defensa de la educación pública, compartimos el criterio de crear el más amplio movimiento; pero esta amplitud significa también hacernos de un lado todos los que en una u otra forma estamos

por la defensa de la educación pública y por su fortalecimiento.

Corresponde a la clase obrera, a su organización política, a las demás organizaciones revolucionarias, al movimiento sindical, a las organizaciones y personalidades democráticas y progresistas abrir un amplio espacio, donde se busque la derrota de las actuales medidas y el compromiso con la búsqueda del derecho a la educación y por la exigencia al Estado para que cumpla con sus obligaciones al respecto.

Podemos concluir que la difícil crisis económica, la aguda situación social, las llamadas por el gobierno medidas de "austeridad en el gasto público", "reorganización del sector educacional" y otras, exigen un tenaz movimiento por la defensa de la educación pública.

Sólo un movimiento de amplitud nacional, y con una basta capacidad de movilización nos permitirá defender la educación pública y cerrar el paso a su progresiva destrucción.

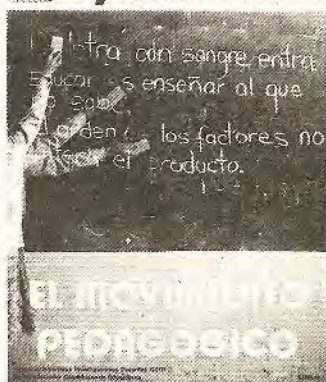
El gobierno y la burguesía no tienen en su programa ni en sus propósitos soluciones a este problema, pero se verán obligados a responder ante la fuerza contundente de la lucha popular por el derecho a la educación, como parte de la conquista de nuevos y más amplios derechos políticos y sociales ■

**CAMPAÑA
NACIONAL DE
SUSCRIPCIONES
Enero a Abril de 1985**

Reciba AHORA
en su casa
y en su escuela

educación y cultura

**educación
y cultura** Nº 1



**educación
y cultura** Nº 2



UN (1) AÑO

4 Números

\$ 600

Escuelas y Colegios

\$ 500

INFORMES Y PEDIDOS
Cra. 13A N° 34-36 Tels. 245 44 33 - 288 05 59
Apartado Aéreo 14373 Bogotá—Colombia

FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES

COMPAÑEROS MAESTROS

Para que esta gran empresa de publicar EDUCACION Y CULTURA pueda seguir adelante requiere de su valioso aporte y colaboración.

Para empezar nos basta su suscripción personal a la Revista, a fin de lograr las metas de la CAMPAÑA NACIONAL DE SUSCRIPCIONES que hoy hemos abierto.

Un favor más. Nuestra aspiración es llegar a todas las escuelas, colegios, universidades, facultades de educación, centros de investigación, en fin, que no quede un solo rincón de la Colombia educativa donde no esté presente EDUCACION Y CULTURA. Manos a la obra. Reúnan el Consejo de maestros, o simplemente reúnanse, decidan y envíennos la suscripción institucional.

Este es un propósito que ya camina. De ustedes y nosotros depende que camine el largo trecho de alcanzar los propósitos que nos animan. Lo lograremos.

Comité Editorial

**educación
y cultura**

REVISTA EDUCACION Y CULTURA

Publicación Trimestral al servicio del magisterio colombiano y el Movimiento Pedagógico;
Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-Federación Colombiana de Educadores

SUSCRIPCION

NOMBRE _____

DIRECCION _____

CIUDAD _____ DEPARTAMENTO _____

PROFESION _____ TELEFONO _____

Cheque de Gerencia Giro Postal Efectivo No se reciben cheques personales

Enviar Giro Postal o Cheque de Gerencia a nombre de: FEDERACION COLOMBIANA
DE EDUCADORES (FECODE) Carrera 13A No. 34-36 Bogotá o al Apartado Aéreo 14373.

VALOR DE LAS SUSCRIPCIONES

COLOMBIA	UN AÑO	(4 números) \$600.00
	DOS AÑOS	(8 números) \$1.100.00
EXTERIOR	UN AÑO	(4 números) US \$15.00
	DOS AÑOS	(8 números) US \$30.00
INSTITUCIONES EDUCATIVAS*	UN AÑO	(4 números) \$500.00

* Las suscripciones de las instituciones educativas (colegios, escuelas, universidades, centros de investigación educativa) deben estar respaldadas con firma y sello de la institución.

Precios válidos para la campaña nacional de suscripciones que vence el 30 de Abril de 1985. Luego de esta fecha los precios serán reajustados en un 30%.

**CAMPAÑA
NACIONAL DE
SUSCRIPCIONES**
Enero a Abril de 1985

Reciba AHORA
en su casa
y en su escuela

educación y cultura

**educación
y cultura** Nº 1



**educación
y cultura** Nº 2



UN (1) AÑO

4 Números

\$ 600

Escuelas y Colegios

\$ 500

INFORMES Y PEDIDOS
Cra. 13A N° 34-36 Tels. 245 44 33 - 288 05 59
Apartado Aéreo 14373 Bogotá—Colombia

FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES