

EDUCACION *cultura*

edición

50

la
EDUCACIÓN

para el
SIGLO
XXI

- Movimiento Pedagógico balance y perspectivas
- La Educación en el siglo XX
- La Educación para el nuevo siglo
- Quince años de Educación y Cultura

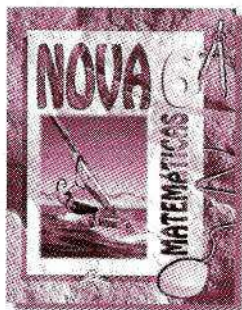
ISSN 0120-7164



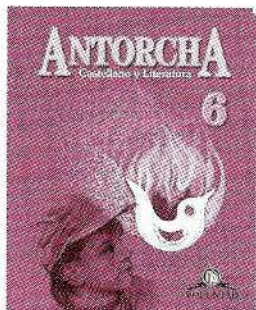
9 770120 716006



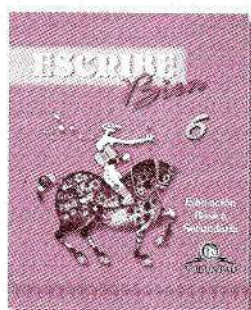
fecode
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES



Matemática de 1 a 11



Castellano y Lit. de 1 a 11



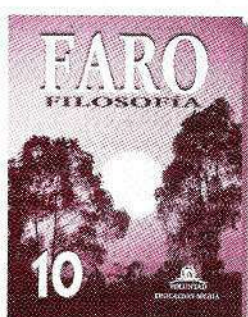
Ortografía de 1 a 11



Sociales de 1 a 11



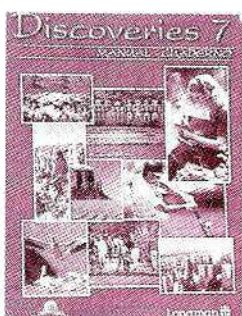
Música de 1 a 11



Filosofía 10 y 11



Religión de 6 a 11



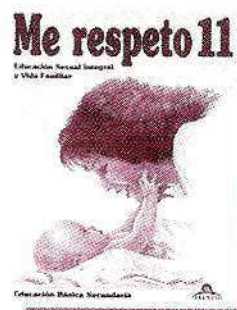
Inglés de 6 a 11



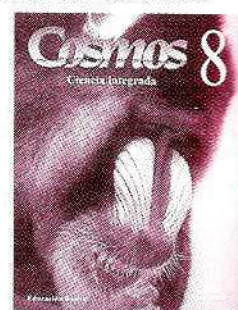
Textos que hacen posible su

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

- Proyectos con sus logros.
- Pedagogía activa y lúdica.
- Evaluación cualitativa.
- Guías de docencia.



Ed. Sexual de 1 a 11



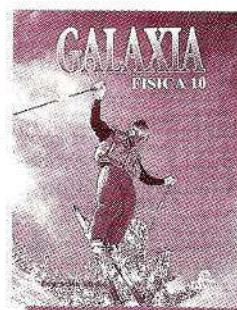
Ciencias Naturales y Educación Ambiental de 1 a 9



Educación Estética de 6 a 11



Química 10 y 11



Física 10 y 11

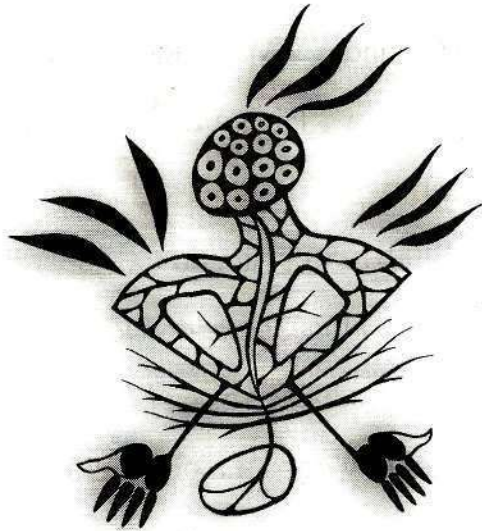


Inglés de 6 a 11

años

Quince

15



50 ediciones



- Página **4** cuatro • **Editorial** • Página **6** seis • **Movimiento Pedagógico, balance y perspectivas - Debate-** • Carlos Augusto Hernández • Marco Raúl Mejía • Alberto Martínez Boom • Felipe Rojas Moncriff • CEID - FECODE • Jorge Gantiva • Página **34** treinta y cuatro • **La educación en el siglo XX** • La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX, elementos para la historia contemporánea de la educación colombiana 1900-1950 • Alfredo Camelo • Página **44** cuarenta y cuatro • La educación pública colombiana 1950-2000 • José Fernando Ocampo • Página **59** cincuenta y nueve • Corrientes pedagógicas y acontecimientos educativos en el siglo XX en Colombia • Alberto Echeverry, Humberto Quiceno • Página **72** setenta y dos • **La educación para el siglo XXI** • Convertir el saber en un bien público en Colombia, el desafío educativo para el siglo XXI • José Bernardo Toro • Página **74** setenta y cuatro • La educación en el siglo XXI: una aproximación • Eduardo Aldana • Página **78** setenta y ocho • Una educación para Colombia en el siglo XXI • José Fernando Ocampo • Página **80** ochenta • Educación, desigualdad y crecimiento ¿Qué aprender de América Latina? • Juan Luis Londoño • Página **85** ochenta y cinco • Condiciones que aseguran el cambio • Queipo Timaná • Página **86** ochenta y seis • Los compromisos presentes y futuros de la educación • Gustavo Tellez • Página **89** ochenta y nueve • La educación en la sociedad del conocimiento • Alfredo Sarmiento • Página **92** noventa y dos • La educación ante el siglo XXI • Gloria Inés Ramírez • Página **95** noventa y cinco • Hacia una cultura escolar democrática • Arnulfo Bayona • Página **100** cien • **15 años de Educación y Cultura, alcance y significado** • Parece que fue ayer • Hernán Suárez • Página **104** ciento cuatro • El cincuenta de Educación y Cultura • Abel Rodríguez C. • Página **106** ciento seis • Educación y Cultura: ¿La revista del Movimiento? • Germán Toro • Página **110** ciento diez • La revista de las maestras y los maestros • Jaime Dussán Calderón • Página **115** ciento quince • Una revista del y para el Movimiento Pedagógico • Boris Montes de Occa •



la EDUCACIÓN para el siglo XXI

educación y cultura

- Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores •
- (FECODE) • AGOSTO 1999 No. 50-51 \$ 7.000.00 •
- Director: Tarsicio Mora Godoy • Editor: Hernán Suárez •
- Consejo Editorial: Tarsicio Mora Godoy, José Fernando Ocampo y Jorge Cantiva Silva •
- Gerente: Alvaro Carvajal Arias • Diseño e imagen: Futuro Moncada •
- Producción editorial: Servigraphic Ltda. • Corrección: Julio Mateus •
- Distribución y suscripciones: Cra. 13A No. 34-54 - Teléfonos: 245 8155 - 232 7418
Fax: 285 3245 - A. A. 14373 Santafé de Bogotá •

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Asimismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA

Cra. 13A No. 34-54 o al Apartado Aéreo 14373 Santafé de Bogotá EMAIL: revedcal@gaitana.interred.net.co

Tiraje de esta edición: 30.000 ejemplares

años

editorial

Quin

La revista *Educación y Cultura* arriba al histórico número 50 tras quince años ininterrumpidos de labor creadora de un nuevo pensamiento pedagógico y en defensa de la educación pública colombiana. Creada como expresión del histórico Movimiento Pedagógico, registramos con alegría este acontecimiento, producto de la imaginación y el compromiso que los maestros tienen con el país, la escuela y la educación. Convertida en *escuela de pensamiento*, la revista ha contribuido a dibujar el perfil de la nueva personalidad de los educadores y el destino de la escuela pública. Como todo libro abierto, ha sido fuente de inspiración, búsquedas y creación colectivas. El ojo escrutador de la inteligencia forjó este semillero de ideas y proyectos en procura de la mejoría y el bienestar de nuestras escuelas y el rescate del saber pedagógico, al tiempo que potenciaba el liderazgo social e intelectual de los maestros y enaltecía la profesión docente.

El camino recorrido por nuestro país en la segunda mitad del siglo que termina, que dejó abierta las heridas de la vorágine escalofriante del conflicto interno que hoy padecemos, no logró alcanzar las promesas de la Ilustración y la democracia en materia educativa, en especial el ideal democrático de una escuela pública gratuita y para todos. Con el Movimiento Pedagógico el magisterio hizo suya la tarea de luchar por una reforma de la educación y la enseñanza, y defender y fortalecer la educación pública. Para tales fines apostó por las ideas de la pedagogía, la cultura y la ciencia. Al servicio de tales ideales ha estado *Educación y Cultura* desde su fundación en 1984. Desde entonces ha contribuido a la formación, capacitación y actualización del magisterio, y ha estimulado la búsqueda de renovados derroteros en la formación de las nuevas generaciones de educadores.

Este número 50 marca un hito en la historia de la educación y la pedagogía de Colombia; alienta los desafíos del porvenir y potencia las realizaciones logradas en el inmediato pasado. Con su nuevo diseño editorial y gráfico hemos iniciado una experiencia singular que aspiramos a enriquecer mediante el análisis de los problemas y debates internacionales sobre la educación, el seguimiento y evaluación de las políticas educativas, las experiencias pedagógicas, la producción cultural de los maestros y el debate pedagógico. El diseño editorial y la calidad estética con la que emprendemos este nuevo período muestra el aprecio por nuestros lectores y el compromiso con las cosas bellas. *Educación y Cultura* en consonancia con sus grandes ideales sociales y científicos persistirá en la idea de defender el valor estético como dimensión ética. La revista ha sido, es y seguirá siendo pluralista, abierta al pensamiento y a las ideas en defensa de la educación pública, el conocimiento, la pedagogía y la cultura.

En materia de contenido hemos querido ofrecer una edición especial que se ocupe de cuatro grandes asuntos que han gravitado sobre la educación y el movimiento pedagógico. En primer lugar, **un balance y perspectivas del Movimiento Pedagógico** desde sus inicios hasta hoy, en el cual los maestros se empeñan en un proceso de reconstrucción. Para este debate hemos invitado a los principales inspiradores y promotores del Movimiento Pedagógico, quienes realizan un balance de sus principales logros, el significado que ha tenido para la educación colombiana y el magisterio, y los principales desafíos que debe enfrentar en el futuro inmediato. El debate se complementa con una reflexión sobre sus perspectivas y desafíos.

Ce

15

después...

En segundo lugar, hemos incluido un balance histórico de **la educación en el Siglo XX**, y un análisis de **las orientaciones fundamentales de la pedagogía** en el siglo que termina. Esta sección aborda el estudio de las orientaciones políticas internacionales, la posición de los grupos gobernantes, la intromisión extranjera, los debates ideológicos y el contenido de la enseñanza. Particular relevancia adquiere el análisis concerniente a las conquistas de la educación colombiana, las realizaciones pedagógicas, el significado histórico de las luchas del magisterio, los atentados contra la calidad de la educación y las grandes frustraciones pedagógicas.

La educación para el siglo XXI constituye el tercer gran tema de este número, realizado a través de una pluralidad de opiniones de destacadas personalidades del sector educativo en Colombia, quienes ofrecen una visión propositiva sobre el futuro de la educación. Esta sección tiene la particularidad de señalar los retos y perspectivas de la educación colombiana en el siglo XXI.

Finalmente, hemos invitado a quienes han sido directores de la Revista y a su editor a realizar un **análisis del significado y alcance de la Revista** en sus quince años de existencia ininterrumpida.

La revista *Educación y Cultura* se congratula por este histórico acontecimiento y agradece a los maestros, a las escuelas de todos los rincones del país, a la comunidad educativa, a la intelectualidad de la pedagogía, a las fa-

cultades de educación, a las escuelas normales, a las personalidades e instituciones, por el apoyo, la confianza y la solidaridad brindados durante estos quince años de trabajo y creación. En particular, expresamos nuestra gratitud a los sindicatos regionales, a la dirigencia nacional del magisterio, a las organizaciones sociales y a los trabajadores en general, que han contribuido a extender y consolidar esta labor en defensa de la educación pública, el conocimiento y la pedagogía.

Especial reconocimiento de gratitud a los creadores de este empeño por el saber, a todos sus directores, a quienes la han orientado desde los distintos Comités Editoriales, a su editor, al responsable de su distribución, y a todos los promotores y funcionarios que han hecho y hacen posible que este sueño se convierta cada tres meses en una realidad que camina y se consolida.

A todos y cada uno de nuestros lectores y suscriptores queremos expresar nuestro reconocimiento por el apoyo y el entusiasmo que generosamente nos brindan en una época en la que el conocimiento y la cultura se constituyen en verdaderas fuerzas liberadoras de la sociedad; y la escuela pública y la enseñanza insisten en hermanarse para perfilar un país soberano que respete la dignidad nacional, promueva el desarrollo independiente de la nación, genere bienestar para los colombianos, conquiste la paz, asegure la justicia social y realice la democracia. Así, la Colombia que queremos ver realizada, justa y soberana, basará su porvenir en la Educación y la Cultura.

• Tarsicio Mora Godoy •

Director





el MOVIMIENTO *Pedagógico*

Fruto de la iniciativa del magisterio colombiano, el Movimiento Pedagógico constituye el más importante movimiento cultural y educativo de la segunda mitad del siglo que finaliza. Un movimiento cuya riqueza e influencia están en mora de ser evaluadas por la investigación educativa y la comunidad académica del campo de la pedagogía. *Educación y Cultura*, en esta celebración de sus quince años, ofrece a sus lectores un primer balance, realizado por protagonistas significativos del Movimiento Pedagógico, como quiera que todos ellos participaron en sus orígenes y consolidación, y contribuyeron a su desarrollo intelectual.

- Carlos Augusto Hernández • Marco Raúl Mejía •
- Alberto Martínez Boom • Felipe Rojas Moncriff •
- CEID- Fecode •

Para tal fin hemos invitado al debate a Alberto Martínez Boom, investigador de la historia de la pedagogía en Colombia, profesor de la Universidad Pedagógica, quien por varios años perteneció al Comité Editorial de esta revista; Marco Raúl Mejía, investigador educativo vinculado desde hace varios años al Cinep y promotor del Movimiento Pedagógico; Carlos Augusto Hernández, profesor de la Universidad Nacional de Colombia, fue miembro del Ceid y del Comité Editorial de Educación y Cultura; Felipe Rojas, profesor universitario, ex director del Ceid, cargo que desempeñó durante cerca de diez años. Así mismo, como en otras oportunidades, participa en el debate el Ceid-Fecode.

El Editor

balance y perspectivas



Carlos Augusto Hernández: No es un movimiento *realizado*, puesto que se debilitó después de haber creado condiciones excelentes para la recuperación y el desarrollo de valiosas iniciativas de los maestros; pero es un movimiento cuyas razones de ser son vigentes. El Movimiento Pedagógico responde a la necesidad de dar al trabajo docente la dignidad que le corresponde como orientador de la nueva sociedad. Quienes se comprometieron con el Movimiento Pedagógico pudieron reconocer, y hacer visible a sus colegas y a la sociedad, su carácter de trabajadores intelectuales capaces de asumir las responsabilidades de la formación de los nuevos ciudadanos y de afrontar los difíciles retos contemporáneos de cultura y de la vida en comunidad. El Movimiento Pedagógico ha sido el mayor logro del magisterio en el proceso de superar las miserables condiciones del trabajo alienado.

No es un movimiento *inexistente*. Es verdad que hoy no se tiene, como se tuvo al inicio del Movimiento Pedagógico, el estímulo de toda una colectividad dispuesta a reconocer la necesidad de pensar sistemáticamente la tarea de la enseñanza para asumir con idoneidad y responsabilidad las transformaciones debidas al desarrollo de la cultura electrónica y de la revolución científica y tecnológica y para trabajar por una verdadera democracia y por la construcción de una nación. Pero, pese a ello, distintos grupos de maestros que se entusiasmaron con el Movimiento Pedagógico y se dedicaron a transformar y a reflexionar su práctica se reúnen hoy con la misma frecuencia y se respaldan mutuamente confiando en que surja de nuevo el apoyo decidido a la reflexión sobre la realidad cotidiana del trabajo docente y sobre la dignidad de ese trabajo por parte de quienes deben trascender, por respeto a sus colegas, el marco de las reivindicaciones puramente salariales.

Mal puede llamarse *superado* lo que no ha logrado realizarse cabalmente y espera aún los mejores frutos del esfuerzo individual y colectivo. Todo lo contrario. Nunca fue más necesario que ahora el Movimiento Pedagógico, porque nunca la situación de la sociedad ha requerido

Educación y Cultura:

Transcurridos 17 años desde el inicio del Movimiento Pedagógico qué balance podría hacerse:

- ¿Es un movimiento realizado, y con perspectivas de desarrollo?
- ¿Es un movimiento inexistente y, en consecuencia, sin posibilidades de llevar a cabo su cometido histórico?
- ¿Es un movimiento superado y, por lo tanto hoy requiere de una orientación de fondo para su continuidad y profundidad?



con más urgencia la reflexión pedagógica; nunca como ahora se han vivido cambios culturales tan radicales que obligaran a la escuela a considerar como tarea prioritaria su propia renovación. La ampliación de la cobertura escolar ha coincidido con la potenciación de la cultura audiovisual, con el impacto sobre la escuela de los desplazamientos forzados, de las migraciones del campo a la ciudad y del deterioro de las condiciones de vida de los más desposeídos. Los efectos de la falta de atención a las tareas formativas de la escuela son hoy más visibles que nunca. El Estado ha comprendido la urgencia de cambiar la escuela y ligarla a la vida de las comunidades y la Ley General de Educación consagra una forma de trabajo que tuvo sus orígenes en el Movimiento Pedagógico, la de los Proyectos Educativos Institucionales. Más bien debería reconocerse que es el momento en que el Movimiento Pedagógico debe ser una bandera que unifique no sólo a los maestros, sino a la sociedad en su conjunto.

Marco Raúl Mejía: En el debate sobre lo que ha sido el Movimiento Pedagógico, he tomado distancia tanto de quienes consideran que él no existe como de aquellos que lo analizan como parte del pasado y por lo tanto, como un fenómeno ya superado. Para mí, el Movimiento Pedagógico debe entenderse como un continuo que vive los avatares propios de cada época y de cada etapa, como un proceso con desarrollos desiguales y énfasis diferenciados de acuerdos con los diferentes momentos históricos por los que ha atravesado.



El camino recorrido por el Movimiento Pedagógico ha sido largo, y muchos los procesos que antecedieron a su creación en el Congreso de Bucaramanga de 1982, tanto en el plano educativo, como de los diversos movimientos sociales. Entre ellos, las escuelas de la Anuc, las experiencias de innovación, los debates sobre las relaciones universidad-escuela.

Igualmente, es largo el trecho histórico y político recorrido entre esas luchas gestadas en el estado de bienestar por la universalización de la educación, la formación del maestro o su estatuto como asalariado, y los momentos actuales caracterizados por un fenómeno de globalización política, económica, social, cultural, militar y demográfica. Este fenómeno, derivado de los desarrollos científicos y tecnológicos, ha otorgado un nuevo lugar a la escuela y al maestro, colocándolo como profesional de la educación, pero también, al mismo tiempo, los proyectos neoliberales enfatizan la privatización en las más veladas formas, impulsan el control familiar de la escuela y cambian radicalmente el espectro de los contenidos y de los procesos pedagógicos y educativos en nuestras sociedades.

En ese desarrollo desigual del Movimiento Pedagógico a lo largo de estos 17 años, ha tenido momentos de mayor o menor visibilidad social como producto más de su capacidad para enfrentar las formas de poder en lo educativo y en lo pedagógico, que de su existencia. Al respecto considero que el Movimiento Pedagógico ha vivido siete hitos desde su oficialización en el evento de 1982 hasta nuestros días. Esos hitos son:

a. Un ajuste a las estructuras sindicales. Este proceso se dio a través de la vinculación de intelectuales venidos de diferentes campos del Movimiento Pedagógico y que se articulan a la estructura gremial para desarrollar un trabajo en torno a los instrumentos decididos en el congreso de Bucaramanga: los Ceid como estructura organizativa y la revista como órgano de difusión.

b. Debate sobre el lugar de lo pedagógico en el sindicato. Esta situación había sido planteada en los eventos preparatorios del congreso de Bucaramanga polarizando la discusión interna en lo que en su momento se llamó *el campo de la revolución o de la reforma* y que quedó aclarado en el escaso margen de votación con el cual se ganó este movimiento al interior del sindicato. Abrir este debate significó recorrer los caminos de Colombia estableciendo la discusión, creando los Ceid departamentales y municipales, vinculando en la discusión a diversos sectores del campo educativo y pedagógico y ubicando claramente los términos de un debate político-pedagógico totalmente inédito en el país.

c. La recolección del acumulado. El debate anterior permitió reconocer que el trabajo de innovación podría estar en las tareas que la época señaló con la consigna de «educar y luchar por la liberación nacional» y «el maestro educando también está luchando» que sirvieron para representar en la década de los años ochenta, la manera como los procesos de innovación y de experimentación pedagógica se articulaban a las luchas de los maestros por una patria más justa y solidaria. La expresión de este acumulado en el campo del debate, como de las experiencias, fue recogida en el Primer Congreso Pedagógico de 1987 que abrió las puertas a considerar el Movimiento Pedagógico como parte del movimiento social, integrándolo a las luchas por mejores condiciones de vida de los sectores populares y encontrando en lo pedagógico una especificidad (no única) de las luchas de los sectores marginales.

d. Participación e incidencia en las políticas públicas. Podríamos decir que éste es el clímax en el desarrollo del Movimiento Pedagógico. En tanto movimiento social, con un acumulado de presencia en la vida de las escuelas y de los maestros y con grandes cercanías con algunos dirigentes políticos del magisterio y con algunos intelectuales de la pedagogía, el Movimiento Pedagógico ganó una importante capacidad de discusión en torno a temas



de la educación que tradicionalmente habían sido trabajados sólo por grupos de expertos vinculados en su mayoría al Ministerio de Educación Nacional. Esta masa crítica construida por el Movimiento Pedagógico sentó las condiciones para participar en el debate de la nueva Ley General de Educación, permitiendo que en nuestro país, las directrices de la banca multilateral en materia de leyes de la educación, hubiesen sido recontextualizadas tomando caminos bastante progresistas frente a otros países del continente. Es necesario, sin embargo, señalar que hoy, algunos intentan dar marcha atrás acogiendo la posición neoliberal explícita en el plan de desarrollo pastranista.

e. Disolución del movimiento gremial magisterial. En efecto, el clímax del aporte desde el Movimiento Pedagógico se vivió en el proceso de discusión y movilización social gestados con motivo de la formulación de la Ley General de Educación. Fue tanto el entusiasmo que, incluso, algunos miembros del Comité Ejecutivo de Fecode llegaron a considerar que dicha ley, dado su origen gremial, era incuestionable. Durante el período de discusión de la ley, esta postura condujo a muchos intelectuales del Movimiento Pedagógico a abandonar su trabajo con la Federación. Un poco después, los avatares de la reglamentación de la ley y las discusiones y pactos políticos internos en el sindicato llevaron a que la milimetría de las mayorías se hiciera mucho más estrecha y manifiesta en los cargos que se asignaban en el Ceid, coartando el debate y permitiendo la formación de una suerte de pensamiento hegemónico sobre la pedagogía y lo educativo que empobreció su presencia en el debate nacional. El Segundo Congreso Pedagógico (1995) con su limitada posibilidad de debate y discusión, fue una muestra de ello. En el período posterior los Ceid departamentales, con



excepción de tres o cuatro, han tenido una acción muy escasa de cara al debate político-pedagógico y político-educativo.

f. Resurgimiento de expresiones no gremiales del Movimiento Pedagógico. Mientras la expresión gremial tomaba el camino ya señalado, múltiples formas del Movimiento Pedagógico seguían existiendo a través de innovaciones de corte regional, del trabajo de universidades, de proyectos con intervención nacional de algunas ONG y con un campo intelectual que constituye grupos que generan maestros escritores, redes de maestros, grupos de innovación, etc. Éstos han ido conformando un amplio espectro de innovación que avanza tanto en el cuestionamiento de la forma como la globalización toma vida en las escuelas, bajo ropajes neoliberales o neoconservadores, y en el resurgimiento de una pedagogía crítica que se mueve en diversas esferas reconstituyendo el campo educativo como un campo de conflicto. Estas tendencias han abierto paso a infinidad de eventos y foros en los cuales la discusión ha ido tomando cuerpo.

g. Refundación del Movimiento Pedagógico. Toda esta dinámica confluye en una nueva articulación entre estos sectores que vienen de la comunidad educativa organizada en formas no gremiales, con algunos sectores que vienen del mundo gremial. La idea central es que hoy, en un mundo globalizado, la educación y la pedagogía cumplen funciones radicalmente diferentes a aquellas que nos señaló, hace 15 años, el derrotero de la expresión gremial del Movimiento Pedagógico. En este sentido, aunamos esfuerzos para entender que la posibilidad que tenemos es la de producir un reagrupamiento de todos aquellos interesados en transformar la educación para que desde nuestras más variadas posiciones, podamos dar cuenta de la manera como hoy el poder toma forma de saber y traslademos las luchas sociales hacia la construcción de una educación pública de calidad levantada desde una nueva pedagogía crítica.

En estos momentos, somos muchos los que tratamos de articular estos grupos, coordinar estas redes, abrimos al debate y generar discusiones en un campo plural donde no caben las descalificaciones sino la búsqueda y la reflexión inteligente por reconstruir las luchas de este

fin de siglo. Por eso, hace poco, al prologar un libro escrito por algunos maestros hechos en el Movimiento Pedagógico, señalaba cómo ese texto era el testimonio de que el Movimiento seguía vivo a través de múltiples canales y terminaba diciendo que «los muertos que vosotros matáis gozan de cabal salud».

Alberto Martínez Boom: ¿Se trataría acaso de realizar un balance del Movimiento Pedagógico como un hecho consumado del pasado que hoy ya no nos pertenece? ¿O, quizás, ¿hacer un inventario del legado que nos dejó? ¿Tal vez se trató de un acontecimiento que estaría lejos de nuestras inquietudes y desafíos del presente?

Creo radicalmente que no. El Movimiento Pedagógico es un proceso que continúa, que se transforma, que en muchos casos se amplía y que es referente de mucha importancia en la actualidad de la educación y de la pedagogía en nuestro país. De esta repercusión ampliada existen muchas evidencias que constatan nuevas y diversas experiencias del Movimiento Pedagógico que se nos revelan bajo formas organizativas en lucha con las identidades para diferenciarse.

Casi un siglo después de la *Reforma Instruccionista* expedida por los Radicales el 1 de noviembre de 1870, otro movimiento de renovación abrió las fronteras de la enseñanza con nuevas características. En 1870, el presidente Eustorgio Salgar anunció el programa conocido como “la reforma instruccionista”... la más ambi-





ciosa empresa educativa intentada en el siglo XIX [...] como la de mayor aliento en la historia de la cultura nacional [...] por tener una concepción integral del problema educativo ya que incluía desde la formación del maestro [...] hasta la formulación de una concepción pedagógica coherente con el desarrollo de las ciencias y con una concepción política de los fines del Estado”¹.

Con el fin de dejar atrás los métodos coercitivos y las ideas confesionales, el plan condenó los abusos en materia disciplinaria al tiempo que trajo al país ideas pedagógicas modernas, impartidas especialmente por la misión alemana llegada al país en 1872. Por la importancia concedida a la educación pública el Estado declaró su derecho de vigilar los métodos de enseñanza, examinar los textos y determinar las obras que debían estudiarse en algunas materias, al tiempo que instauró la administración de la misma con un modelo unitario y autónomo. Sin embargo, después de seis años del andamiaje constituido, el programa de reforma fue sustituido. La guerra del 76 rompió otra vez los intentos por llevar a los maestros la formación pedagógica que se difundía por toda la geografía nacional a través del periódico *La Escuela Normal*. Con la llamada “guerra de las escuelas”, la reforma quedó atrás. Con los entes de los que dependía el cambio, fueron reemplazadas de acuerdo a nuevas concepciones.

La reforma instrucionista es uno de los ejemplos más significativos en la historia de la educación en Colombia para resaltar la importancia del Movimiento Pedagógico. Porque situado como aquél en la pedagogía, escenario propio de la actividad del maestro, el Movimiento Pedagógico situó su eje de la renovación en la

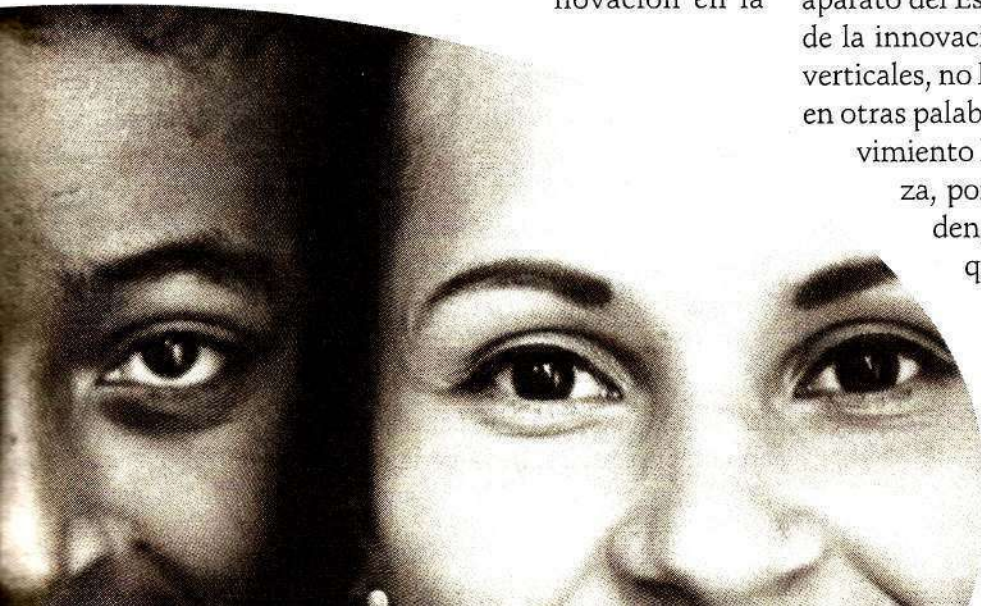
palabra y en la experiencia del maestro frente a la enseñanza, en el entorno social de la escuela y en su voluntad de renovar la vida del aula. Porque lo designó como actor esencial del proceso educativo.

Para comenzar por una de las expresiones más conocidas de esta empresa podemos referirnos a la revista *Educación y Cultura*, que hoy ya cuenta con 50 números. Nacida bajo el auspicio del movimiento sindical, hoy permite advertir las fronteras de un Movimiento cuyos alcances han sido dibujados a través de múltiples experiencias. En ensayos, opúsculos, cartas, informes, noticias..., que han discurrido por sus páginas, se oyen desde hace dos décadas las voces de los protagonistas del cambio.

De modo que la lectura que les propongo nada tiene que ver con la nostalgia, al contrario, de lo que se trata es de mostrar cuáles son sus nuevas manifestaciones, sus otras espacialidades, sus variadas experiencias y, sobre todo, el campo de fuerzas en el que hoy confluyen complejas y diferenciadas relaciones que permiten dibujar su devenir: su devenir redes, su devenir maestro y sobre todo su devenir expedición pedagógica.

Detrás de todo esto sólo hay una cosa: movimiento, poco importan finalmente los contextos, lo importante a destacar es que siempre escapa a los intentos de captura por parte de institucionalidad o del poder, en otras palabras a la normatividad. Cuando se le creía atrapado por el movimiento sindical, se revela por fuera mostrándose bajo “sistemas abiertos”, entendiendo de otra manera las espacialidades y temporalidades de las formas organizativas anteriores. Cuando se le quiso capturar por parte del aparato del Estado, nuevamente la institucionalización de la innovación se nos aparece a través de formas no verticales, no lineales, no jerárquicas, no institucionales, en otras palabras, como la expresión no gremial del Movimiento Pedagógico. En fin, animados por una fuerza, por una actitud que los aparatos no entienden, que no logran asir, que se les escapan y que sólo llegan a capturar de manera transitoria y después de muchas dificultades.

¹ Jaramillo Uribe, *op. cit.*, p. 264





Durante estos tres lustros se han consolidado nuevos actores sociales, tales como las Ligas de Asociaciones de Padres de Familia, quienes se han transformado en parte de la audiencia nacional en el debate educativo. Estas organizaciones han adquirido mayor capacidad para exigir a los educadores, rectores y directores, una educación de mejor calidad para sus hijos expresada en eficacia en los resultados de su trabajo pedagógico.

A pesar de que el Movimiento Pedagógico no alcanza a extenderse a la totalidad del magisterio colombiano, no por ello deja de ser el acontecimiento que en esta mitad del siglo más ha contribuido a renovar su propia imagen; dotando a su estatuto social de una nueva rúbrica, proporcionándole otra mirada sobre lo que hace, piensa y puede el maestro. Su importancia radica en haber abierto un nuevo punto de vista para considerar las relaciones de la escuela y la pedagogía con la sociedad y con la cultura

Felipe Rojas Moncriff: Lo que hace quince años llamamos el Movimiento Pedagógico es un hoy un heterogéneo conjunto de redes formales e informales de maestros de aula, inquietos y dispuestos a probar innovaciones en su enseñanza, especialmente cuando se encuentran enfrentados al desarrollo de los diferentes aspectos de la Ley General de Educación (Proyecto Educativo Institucional, Lineamientos curriculares, Indicadores de logro, entre otros) Esto los convierte en consumidores atentos de las propuestas de colegas y de profesores universitarios que producen, oleada tras oleada, textos escolares, folletos y libros en los que se plantean alternativas para los nuevos problemas cotidianos del aula. Estos grupos de educadores conforman un público creciente, que alimenta un próspero mercado de bienes y servicios educativos, que incluye tanto la edición y circulación de materiales impresos, como una oferta permanente de eventos y cursos sobre los más variados temas educativos y pedagógicos. En este mercado se ofrecen desde proyectos experimentados con rigor durante varios años hasta modas intelectuales con visos de charlatanería.

Estas corrientes de opinión y de acción en el campo educativo tienen las más disímiles condiciones: algunas agrupan varias instituciones locales, otras son redes con vocación regional o nacional y no faltan las que tienen pretensiones internacionales. Esta variopinta mezcla es lo que podríamos llamar *el Movimiento Pedagógico realmente existente* y no son más orientables, por alguna instancia nacional, que otros fenómenos culturales equivalentes que existen en el país.

Ceid-Fecode: En los inicios del Movimiento Pedagógico surgieron importantes valoraciones en torno a la crisis educativa, las estrategias del Estado, las funciones de la escuela, el tipo de "modernización" impuesto en el país, la cobertura escolar, la reforma curricular, el quehacer pedagógico, el problema de la calidad de la educación, el papel de los maestros, entre otros. Mirando con atención las formulaciones iniciales expresadas en *Los fundamentos y propósitos*, (Ceid, 1984) encontramos los siguientes elementos: 1. Existía una convicción según la cual el Movimiento Pedagógico constituía una estrategia de lucha de los educadores colombianos contra la imposición de las políticas educativas de la época: la reforma curricular, el mapa educativo, el mejoramiento cualitativo de la educación. 2. Las pretensiones del Estado de controlar la práctica pedagógica, a través de una reforma curricular que despojaba a los maestros de su saber, violentaba la autonomía y la libertad de cátedra y uniformaba las prácticas pedagógicas bajo los parámetros de la tecnología educativa, condujo al Movimiento Pedagógico para que centrara su atención en la recuperación de la pedagogía. 3. La preo-



cupación por el quehacer del maestro despertó el mayor entusiasmo intelectual y pedagógico por *conformar una corriente de ideas y de intentos prácticos, de modo que muy pronto se manifieste una presencia fuerte de las iniciativas de nosotros, los educadores, en el campo educativo*. 4. La estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación insistía en la imposición de una reforma curricular diseñada con matrices internacionales sin ninguna participación de los maestros, sin elaborar una política de formación de docentes; por otra parte, la tecnología educativa privilegiaba el conductismo y enfocaba el problema pedagógico desde la “racionalidad instrumental” y caía en la obnubilación de las “ayudas educativas”. 5. El Movimiento Pedagógico promovió, además el liderazgo social y político de los maestros, la participación en política, la dignificación de la profesión docente, la articulación con las comunidades educativas y académicas. En este sentido, defendió el enfoque tridimensional de la cuestión del maestro como trabajador de la cultura, profesional e intelectual de un saber específico, trabajador organizado sindicalmente que lucha por reivindicaciones económicas, sociales y laborales, y como ciudadano —protagonista y gestor de la participación política—, que asume un liderazgo social y político.

Sobre la base de estos lineamientos fundamentales el Movimiento Pedagógico emprendió la realización de esta iniciativa intelectual y social que quizá constituye el acontecimiento histórico de los maestros colombianos

en las últimas décadas. Son muchos los logros y conquistas del Movimiento Pedagógico que merecen destacarse: el debate nacional en torno a la reforma de la educación y la enseñanza; la discusión y elaboración de la Ley General de la Educación; la publicación de la revista *Educación y Cultura*, que llega al histórico número 50; el protagonismo nacional en la defensa de la educación pública, la reflexión teórica y pedagógica, el surgimiento de las experiencias pedagógicas alternativas, el esfuerzo por la innovación educativa y la conformación de un incipiente campo intelectual de la educación. El entusiasmo por el saber fue el signo distintivo de la etapa inicial de promoción y difusión y el posterior proceso de consolidación y ampliación. El que los maestros hayan logrado colocar entre sus preocupaciones el problema del conocimiento, el quehacer específico de los docentes, la discusión sobre las orientaciones educativas y el porvenir de las escuelas, representa de hecho un acontecimiento histórico. Ahora bien, es preciso reconocer la diversidad de dificultades, ambigüedades, altibajos, conflictos, flujos y “recaídas”. En ningún momento ha sido un “movimiento uniformemente acelerado”, por el contrario, es preciso reconocer la existencia de una serie de tensiones y limitaciones. Algunas de ellas, evidentemente, están referidas al sistema educativo nacional, la práctica cultural, las tradiciones y la ideología imperantes y, otras, obedecen a factores internos provenientes de las incomprendiones y los reduccionismos.





Educación y Cultura:

¿Cuál considera usted es la contribución fundamental del Movimiento Pedagógico a la educación colombiana, al magisterio como sujeto social y político, y a la pedagogía como saber?

Sin lugar a dudas, el Movimiento Pedagógico ha realizado su cometido histórico y, como tal cumplió con los propósitos planteados. Ahora bien, en el contexto de la nueva fase de desarrollo, el Movimiento Pedagógico tiene amplias posibilidades de proyección y realización. El congreso de Fecode realizado en la ciudad de Villavicencio tomó la importante resolución de *reconstruir el Movimiento Pedagógico* teniendo en cuenta la nueva época histórica, la globalización capitalista, la revolución del conocimiento y las transformaciones culturales y tecnológicas. En este sentido, la voluntad del magisterio expresada en la asamblea federal consideró que la reactivación, reconstrucción y redimensionamiento del Movimiento Pedagógico son posibles a la luz de la defensa de la educación pública. De modo que los fundamentos y propósitos requieren un proceso de ajuste y "reinstalación" de su proyecto acorde con las nuevas condiciones sociales, políticas, educativas y económicas. Se trata entonces de enfrentar los nuevos desafíos por parte de los maestros y la comunidad educativa ante la severidad de las políticas educativas, las transformaciones pedagógicas y culturales. La posibilidad de *reconstruir el Movimiento Pedagógico* es una expresión del convencimiento de los maestros y Fecode en la validez y la perspectiva de desarrollo.



Carlos Augusto Hernández: La educación en Colombia pasa por una crisis de pertinencia y calidad reconocida en muchos sectores. Por ello se hacen propuestas externas a la escuela y a los educadores que se legitiman como defensa de la calidad. Pero los problemas de la educación sólo pueden resolverse con el compromiso de los educadores dispuestos a asumir una dinámica de crítica constructiva de su propia práctica y de formación permanente. No hay duda de que sólo mejorando la práctica docente puede mejorarse la educación. El maestro está lejos de poder ser sustituido por la tecnología, máxime cuando se trata de formar ciudadanos. Sólo el compromiso con su cualificación permanente y la autorreflexión y el trabajo colectivo, asumidos como principio de la acción pedagógica, pueden realizar los altos fines de la educación. No se ve cómo ello pueda ser posible sin el Movimiento Pedagógico.

La separación inhumana entre vida y trabajo, que desgraciadamente alcanza todas las formas y niveles de la actividad humana, es una condición desgraciada que no se supera con refuerzos materiales sino con la reivindicación de la dignidad del trabajo. Ello no es siempre posible, porque la sociedad no reconoce la necesidad social de muchos trabajos. Pero el desconocimiento de la dignidad de la tarea del docente es especialmente doloroso para este trabajador que es plenamente consciente de las relaciones de poder y de reconocimiento en las cuales está inscrito. Tan urgente como la lucha por la subsistencia es la lucha por la cualificación y el reconocimiento social de la tarea de formar los hombres de la sociedad que debe asumir el costo de nuestras imprevisiones y corregir nuestras equivocaciones. Más urgente aún, puesto que la acción del maestro trasciende inevitablemente su tiempo y su espacio y determina las posibilidades de actuar y de elegir de los estudiantes.



No es un secreto para nadie que la pedagogía se desarrolla a partir de la reflexión sobre la práctica docente, que esa práctica se cualifica a través precisamente de esa reflexión y que las condiciones de nuestro país convierten a cada escuela en un extraordinario laboratorio pedagógico donde deben ponerse en acción la imaginación, el conocimiento y la experiencia para superar un estado de cosas que no es sostenible. Sólo si el Movimiento Pedagógico es una realidad, la pedagogía como disciplina podrá desarrollarse en Colombia y aportar al país y al mundo reflexiones y propuestas importantes y originales.

Marco Raúl Mejía: La contribución fundamental del Movimiento Pedagógico -en tanto movimiento social- a la educación colombiana, está en haber colocado la educación en la esfera de lo público, construyendo un amplio debate sobre el hecho educativo y pedagógico, debate que adquirió concreción en la Ley General. En este sentido, ha contribuido a ubicar la educación como un elemento central en el tejido social, así no se haya logrado aún configurar una mentalidad política en nuestras clases dirigentes sobre el hecho educativo (creo que ésta es una de nuestras tareas de largo plazo). Por otro lado, creo que todo este proceso ha contribuido a la configuración de personajes y debates públicos que avanzan en la creación de comunidades de pensamiento y acción educativa, que incluso en algunos casos, han tenido resonancia internacional.

De igual manera, el Movimiento Pedagógico logró que el magisterio fuera ganando una transformación en la visión de sí mismo, pasando de la imagen del simple asalariado o del propiciador de diseños realizados por otros (currículo a prueba de maestros), hacia asumirse como un actor que libra luchas diversas para alcanzar un carácter diferente en su estatuto profesional en referencia con múltiples y variados procesos pedagógicos que surgen desde las más diversas concepciones.

Por esto creo que la gran ganancia ha sido que las diferentes formas de la pedagogía han comenzado a ocupar un lugar en muchas escuelas colombianas, sobre todo aquellas que se construyen contradictoria y críti-

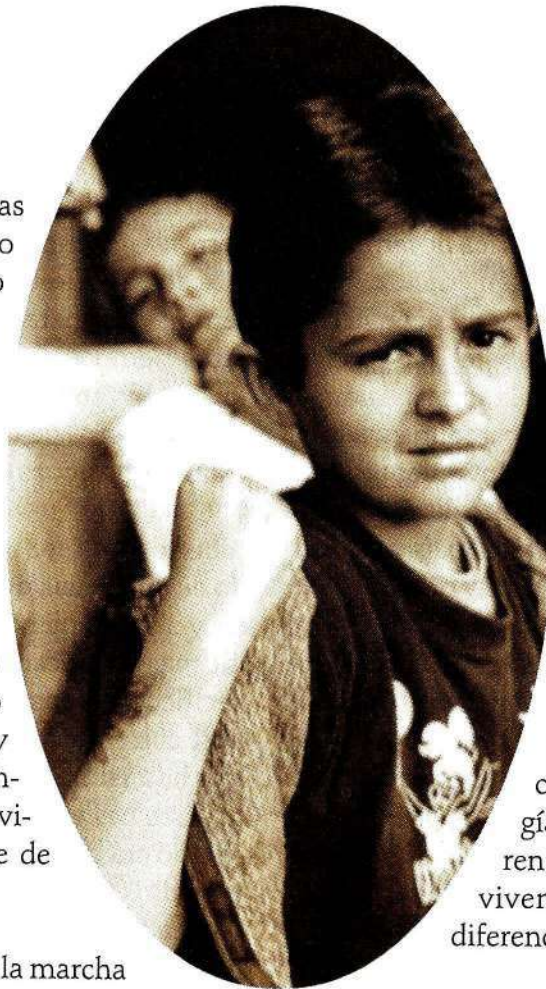
camente en la globalización capitalista. Cuando uno recorre el país encuentra que esa masa crítica de maestros está ahí, dispuesta a discutir las propuestas que se le presentan y a generar las movilizaciones de la pedagogía de estos tiempos. Esto por supuesto, requiere también de un cambio en las formas de organización del Movimiento Pedagógico de tal manera que pueda responder a las transformaciones de nuestra época.

Alberto Martínez Boom: Es necesario destacar el alto grado de incidencia que el Movimiento Pedagógico ha tenido y sigue teniendo en la educación colombiana en las últimas dos décadas con amplio alcance en el ámbito específico de la enseñanza y en la vida escolar. Puede señalarse con certeza: es una de las pocas veces que los maestros han asumido un papel activo desplegando su fuerza [...] Este hecho resulta bastante significativo, pues aunque no era la primera vez que se buscaba afectar de manera directa la labor del maestro en el aula de clase, la puesta en marcha de la renovación curricular despertó un gran movimiento de rechazo por parte de los maestros y por grupos de profesores e investigadores en varias universidades del país al diseño y programación de la enseñanza.

Desde luego, la oposición a la nueva reforma no tuvo como único motivo la introducción de los nuevos procedimientos del diseño instruccional; en general se trató de un movimiento en contra de la aplicación del enfoque de la tecnología educativa y contra lo que ella implicaba, la transferencia, a través de los organismos multinacionales de cooperación, de productos tecnológicos desarrollados.



Sin embargo, los debates y resistencias se concentraron en el nivel específico de la reforma curricular, generando una amplia y rica reflexión en torno a procesos de enseñanza y de aprendizaje, aspectos que hasta entonces se habían mantenido fuera de las grandes discusiones. Este acontecimiento permitió, por primera vez, la puesta en escena de un verdadero debate pedagógico, al punto de establecerse una diferencia entre educación y pedagogía, es decir, entre los procesos más generales del proceso educativo y aquellos más puntuales y específicos de la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, el nuevo movimiento asumió el sugestivo nombre de *Movimiento Pedagógico*.



Desde sus inicios el Movimiento Pedagógico no ha dejado de multiplicarse y de producir desplazamientos hacia formas diversas y variadas tanto de organización como de acción, pasando de la incursión en la novedad a la articulación y cruce en forma de red, o a la construcción de una empresa cultural que saque a flote las potencias de la educación y de la pedagogía. Estas formas se expresan de diferentes modos, en muchos casos conviven, en otros aparecen claramente diferenciadas y en otros se complementan.

Frente a las pretensiones de controlar la marcha de la enseñanza a partir de detallados procedimientos de diseño, el magisterio colombiano, que hasta entonces había planteado sus luchas en el terreno de las reivindicaciones laborales y salariales y en el campo de las políticas educativas estatales, dio por primera vez una batalla en su propio territorio, en el campo particular de su *quehacer*: la enseñanza. Sin duda éste ha sido el acontecimiento cultural y pedagógico más importante de nuestra historia reciente.

Quizá lo más importante en este aspecto es la posibilidad de conformar una corriente de pensamiento ligada a una perspectiva de transformación del maestro y la escuela, y como forma de resistencia, no sólo a la implantación de la renovación curricular en su momento sino, ante todo, como forma alternativa para pensar la educación y la pedagogía en la actualidad. Para decirlo de manera concisa, el Movimiento Pedagógico abre para los maestros la posibilidad de afirmarse de otro modo más allá del poder y del saber establecido; como también de ganar autonomía frente a los esquematismos metodológicos, curriculares o disciplinarios. Vale decir, para poder gobernarse a sí mismo.

En virtud de esa pluralidad de manifestaciones y en razón de su mismo carácter de movimiento adquiere en unos casos la forma de movilización, como cuando es capaz de convocar iniciativas diversas animando una importante actividad intelectual de grupos de investigadores y núcleos de maestros en torno al desarrollo de innovaciones y experiencias pedagógicas. De igual manera, se manifiesta como movilización al agrupar fuerzas y sujetos en torno a propósitos comunes como la organización de comisiones pedagógicas, centros de estudios e investigaciones, congresos pedagógicos o la revista *Educación y Cultura*. A su vez, el Movimiento Pedagógico se expresa como movilidad cuando produce desplazamientos en el orden del saber o de la política. En esa dirección hay que señalar la manera como ha contribuido a modificar la acción investigativa desplazándola de una visión cuantitativa hacia formas más complejas de comprensión del fenómeno educativo. Por ejemplo, los trabajos de recuperación del saber pedagógico a partir de su historicidad, los estudios etnográficos, el análisis epistemológico, los trabajos de documentación de las prácticas del maestro y en otros casos el establecimiento de vínculos entre el saber pedagógico y los saberes específicos. Acciones dirigidas por una voluntad política cuyo propósito ha sido dotar de



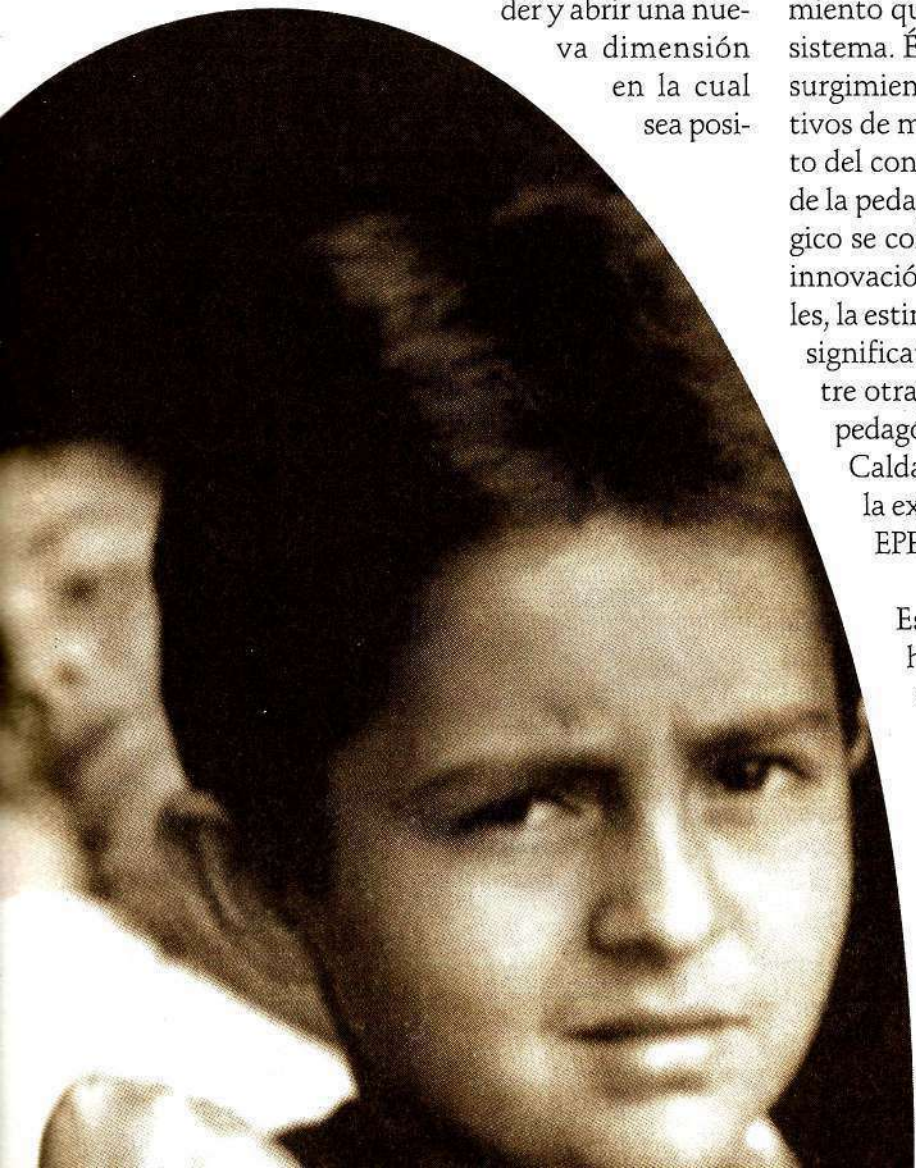
una nueva dimensión las relaciones maestro, pedagogía y cultura. En esa dirección, uno de los hechos que más llama la atención respecto del efecto movilizador y de desplazamiento que el Movimiento Pedagógico ha producido entre los maestros colombianos se refiere a su relación con los asuntos de la organización sindical. En este punto es importante destacar como se opera una transformación positiva en torno a las luchas magisteriales, pasando de una confrontación básicamente salarial y contestataria frente al Estado a otras formas renovadas de lucha que afirman la plenitud de su condición de sujeto político y de saber. De ahí la necesidad de que las nuevas luchas sean capaces de poner en cuestión los

ejercicios actuales del poder y abrir una nueva dimensión en la cual sea posi-

ble pensarse de otro modo e incluso producirse e inventarse a sí mismo, constituyéndose él y su práctica en campo de experimentación. En fin, movilización y movilidad del Movimiento Pedagógico que ha tenido y que sigue teniendo la capacidad de provocar efectos diversos de renovación, de reorganización y ensayo, hasta llegar a desestabilizar prácticas y organizaciones caducas.

En realidad la idea que anima al Movimiento Pedagógico desde sus comienzos es la capacidad de experimentación y de ensayo en donde la fuerza no es reactiva sino activa. Así, en un primer momento se produce la incursión en lo nuevo, manifiesta a través de una expresa voluntad de hacer las cosas distintas y no como un acomodamiento que responda con exactitud a las exigencias del sistema. Éste podría denominarse como el momento de surgimiento, cuando se ven aparecer los primeros colectivos de maestros preocupados por lo que hacen respecto del conocimiento en la escuela, con la didáctica, desde la pedagogía. A partir de aquí el Movimiento Pedagógico se constituye en punto de referencia que recoge la innovación como una de sus experiencias fundamentales, la estimula y la multiplica. Entre las experiencias más significativas de este momento se pueden nombrar, entre otras, la comisión pedagógica de la ADE, el grupo pedagógico de Ubaté, las expediciones pedagógicas de Caldas y del Guaviare, el grupo pedagógico de Aipé, la experiencia sobre enseñanza de las ciencias de la EPE.

Esta voluntad de hacer las cosas de otro modo se ha hecho más visible en la puesta en común y en el intercambio de diversos proyectos y experiencias de transformación en el aula, en la ciudad, con los saberes, con las familias, con los jóvenes y niños y cuyos resultados se han expresado[...].



A partir de los años 90 irrumpen en el panorama nacional propuestas que articulan innovaciones y redes con la clara intención de distanciarse de las nuevas formas de instrucción determinadas desde el Estado. Las redes pedagógicas se han constituido en el escenario de innovaciones y de articulación de experiencias de renovación educativa, porque aparte de constituir un sistema abierto para la articulación entre maestros que reconocen la necesidad de variar los viejos modelos de enseñanza y de organización, han permitido romper la insularidad en que pervivían distintas experiencias. Por estas características, las redes han dado un nuevo aliento a las voces de cambio de los maestros.

El Movimiento Pedagógico es la prueba más contundente que los maestros pueden pensarse de otro modo y reconocerse como sujetos que piensan, que actúan e inciden colectivamente sobre los problemas de la educación.

Felipe Rojas M: El debate educativo y pedagógico estuvo encapsulado en estrechos círculos académicos y de la burocracia educativa durante los años setenta y ochenta. Después de diez años de Movimiento Pedagógico se había creado un clima cultural que permitió enfrentar el reto que la nueva Constitución Nacional de 1991 creó para la formulación de un nuevo ordenamiento jurídico para la educación básica.

Hoy en día los problemas educativos y de la enseñanza son debatidos por grupos de empresarios, medios masivos de comunicación, Ligas de Asociaciones de Padres de Familia, organizaciones de trabajadores e incluso han vuelto a discutirse en los cuerpos colegiados de elección popular.

El resurgimiento del debate público sobre la educación y la enseñanza en el país, se ha visto fortalecido por varios procesos:

- El reconocimiento mundial del papel estratégico de la educación para las nuevas formas de trabajo, intensivas en conocimiento.
- La educación es uno de los sectores donde es imposible reducir masivamente los puestos de trabajo, aun en una fase del desarrollo económico que destruye las fuentes de empleo.
- El papel de la escuela como potencial mediadora en los procesos de neutralización de la violencia y en la generación de nuevas formas de convivencia ciudadana.

Ceid-Fecode: Entre las contribuciones fundamentales que el Movimiento Pedagógico generó, cabe destacar el entusiasmo por el saber y el conocimiento suscitados en el seno de los maestros. Este entusiasmo consistió en el ambiente propiciado a favor del estudio, el análisis teórico, el debate público, la investigación, la controversia filosófica y científica. Las distintas corrientes del pensamiento que a la sazón se disputan la interpretación de los fenómenos educativos y pedagógico, tuvieron una amplia difusión y apropiación. Aunque muchas de estas elaboraciones eran aún genéricas, contribuyeron a crear un ambiente de debate teórico en torno a la pedagogía. Desde este punto de vista, el postestructuralismo, el marxismo, la etnografía, la teoría crítica de la sociedad, fueron objeto de tematizaciones críticas, algunas de las cuales, insinuaron importantes definiciones epistemológicas y metodológicas sobre la pedagogía. La publicación de libros y otras obras críticas expresaron el interés de lograr una reconceptualización de la pedagogía. Si bien algunos enfoques priorizaron la indagación en torno al objeto de la pedagogía, otros lograron realizar importantes investigaciones históricas sobre el pensamiento pedagógico moderno. La preocupación por la memoria histórica del saber pedagógico despertó el entusiasmo por la recuperación de la pedagogía en Colombia. Desde entonces, existe una significativa experiencia en torno a los pedagogos, la escuela, las prácticas pedagógicas y el saber de los maestros. Por otra parte, surgieron valiosas experiencias pedagógicas institucionales y no institucionales bajo la iniciativa de los propios maestros. Los congresos pedagógicos han sido verdaderos escenarios de debates, socialización y elaboración colectivas acerca de la educación y la pedagogía.





Educación y Cultura:

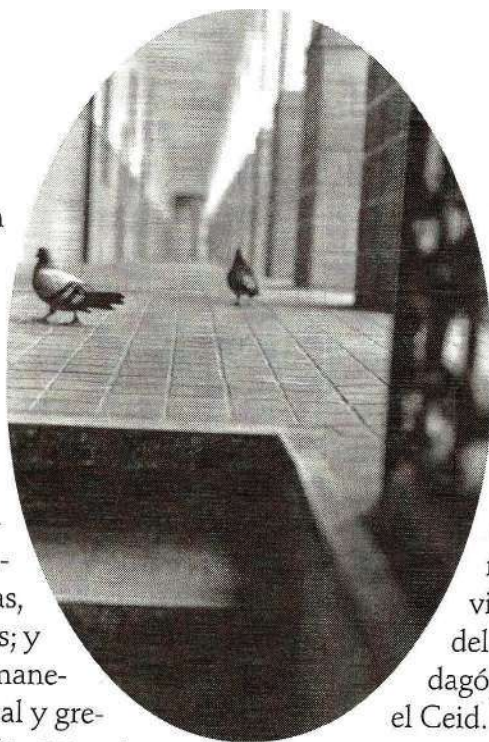
El Movimiento Pedagógico ha sido una escuela de formación política del magisterio; ha estimulado la participación y ha promovido el liderazgo social de los maestros como sujetos sociales y políticos, activos y deliberantes. Durante este período -en consonancia con su capacidad propositiva- el magisterio realizó las jornadas históricas de mayor trascendencia y logró derrotar la imposición de las políticas educativas regresivas contra la educación pública y las condiciones de los maestros. En este contexto, conquistó el Fondo Nacional de Prestaciones del Magisterio y mediante la movilización y la iniciativa pedagógica obtuvo la elaboración concertada de la Ley General de Educación que consagró importantes elementos formulados por el Movimiento Pedagógico.

De igual manera, en el ámbito educativo nacional logró despertar a las facultades de educación de la sumisión frente a la tecnología educativa y el empobrecimiento de la pedagogía; la revista *Educación y Cultura*, reconocida como texto universitario de calidad, fue una herramienta intelectual en los programas de formación. Cabe destacar la conformación del campo intelectual de la educación que difundió a nivel nacional las nuevas concepciones pedagógicas y alentó las luchas de los maestros colombianos. Gracias al Movimiento Pedagógico, los maestros organizados en Fecode entraron en sociedad en el sentido de obtener el reconocimiento de amplios círculos académicos, sociales y políticos acerca de la propuesta de propiciar la recuperación de la condición intelectual y social de la escuela, los maestros y la educación colombiana.



En el origen y posterior desarrollo del Movimiento Pedagógico ha existido una tensión entre política y pedagogía. En tal sentido, ¿el Movimiento Pedagógico alcanzó una articulación con las luchas reivindicativas y sociales del magisterio, o simplemente representó una complementación de la lucha sindical o, por el contrario logró guardar distancia del movimiento reivindicativo y político de los educadores?

Carlos Augusto Hernández: La educación y la política son inseparables. La tarea de los maestros es construir sociedad y ésta es una tarea política. Pero la política comprendida como trabajo orientado a la satisfacción de intereses de grupo es casi siempre lo contrario de la política comprendida como acción social que busca el bien común. Desgraciadamente es frecuente el primer enfoque de la política. Probablemente muchas de las debilidades del Movimiento Pedagógico se deben a la actitud miope de algunos grupos que no supieron reconocer la importancia de la reflexión pedagógica. La importancia política crucial de la educación radica en la especificidad de la tarea del maestro. Sin duda los educadores pueden adelantar luchas reivindicativas y es justo que lo hagan. Pero no pueden olvidar que la lucha social más importante que libran está precisamente en el aporte que puedan hacer a los niños y a los jóvenes en el aula. Sólo el conocimiento y la competencia comunicativa permiten una verdadera participación democrática en las decisiones que afectan a las comunidades. Sólo el conocimiento asegura una verdadera libertad de elección. La lucha social de los educadores es mucho más que su lucha reivindicativa. Es importante la conquista de mejores condiciones materiales de vida de los educadores, pero esta lucha es valiosa para la sociedad sólo en la medida en que permita mejores condiciones para la tarea, mucho más importante, de formar a los miembros de la nueva sociedad. El Movimiento Pedagógico no puede ser un complemento de las luchas reivindicativas. Debe ser el núcleo, medio y fin, de la lucha colectiva de los maestros.



Marco Raúl Mejía: La tensión entre política y pedagogía ha sido consustancial a la expresión gremial del Movimiento Pedagógico por varias razones, entre ellas, la manera como la política hacía presencia en Fecode al comenzar la década de los años ochenta, la forma como los intelectuales que veníamos desde distintas experiencias, marcábamos nuestras prácticas; y por supuesto, por las diversas maneras de entender la lucha sindical y gremial al interior de la Federación, que establecía controles mayores o menores sobre la expresión político-pedagógica del Movimiento. Creo que éste fue el núcleo del debate.

Desde un principio aparecieron claramente en sus integrantes, diferentes horizontes: desde posiciones cuyo interés central era que el maestro asumiera la pedagogía como un saber propio de su quehacer para el mejoramiento de su práctica, hasta aquellos que planteaban la necesidad de que el sindicato se vinculara a las tareas de la modernización de la educación haciendo posible en la vida escolar los decretos de actualización de la educación que se daban por esos tiempos. También estaban aquellas posiciones que veían el Movimiento Pedagógico como otro lugar de expresión de lo gremial al cual debían ir atadas las tareas políticas de cada una de las organizaciones que tenían presencia en Fecode. Además, estuvimos aquellos que desde un horizonte de educación popular, asumimos el Movimiento Pedagógico como parte de las tareas de transformación de la sociedad, de la escuela y de la pedagogía, en función de los intereses de los relegados y excluidos. Igualmente estaban aquellos para quienes las tareas pedagógicas eran una forma de lucha cultural que coadyuvaba a la lucha política desde un pensamiento mucho más de izquierda. Dentro de este panorama, las discusiones sobre hegemonías, vanguardias, revisionismo, reformismo, etc., siempre estuvieron al interior del Movimiento Pedagógico.

Por ello, el control sindical y político-sindical sobre el Movimiento Pedagógico en su expresión gremial, siempre tuvo implícita la pregunta por la apertura y por la capacidad de discusión plural de los problemas propuestos por quienes dirigían el aparato gremial. Creo que el momento crítico de esa tensión ocurrió en el inicio de las discusiones sobre la nueva ley de educación (década de los años noventa), momento en el cual, al manifestar puntos de vista diferentes a los expresados por la dirigencia del movimiento gremial, los asesores político-pedagógicos fueron invitados a abandonar su lugar en el Ceid.

No obstante, esta diversidad de posiciones ha sido la mayor riqueza del Movimiento Pedagógico, ya que nos enriqueció a todos, nos fue formando como intelectuales de la pedagogía y de la política desde un debate donde las fortalezas de unos subsanaron las carencias de otros, nos permitió avances tanto individuales como colectivos y forjó las bases de un movimiento social que hoy, a la luz del capitalismo globalizado, debe ser recuperado como una expresión múltiple, crítica y diferenciada, sin censuras. Avanzar en este camino nos ayudará a construir el pensamiento y la acción necesarios para vislumbrar las nuevas formas y rutas de la protesta y la impugnación de esta segunda gran revolución del capitalismo, agenciada bajo las más diversas formas, y en el terreno educativo, bajo la proliferación de las nuevas leyes de educación en el mundo entero.

Felipe Rojas M: Los diez años comprendidos entre la formulación de la propuesta del Movimiento Pedagógico y la concertación y expedición de la Ley General de Educación, pueden caracterizarse como una *pax laboral* entre los gobiernos nacionales y la organización gremial de los educadores. El debate educativo y pedagógico pudo articularse con las luchas reivindicativas mientras la legitimidad de los derechos laborales y ciudadanos de los educadores no estuvieron en duda y su soporte financiero era sólido.

Cuando el replanteamiento del modelo de desarrollo económico genera un cambio en las relaciones laborales entre el Estado y sus trabajadores, deslegitimando los derechos adquiridos, y la crisis de las finanzas públicas erosiona las fuentes de recursos para la educación, no sólo se rompió la articulación sino que toda la actividad gremial ha quedado supeditada a lo que parece ser una larga lucha de resistencia que inevitablemente concentrará todos sus esfuerzos y recursos.

Ceid-Fecode: En el origen del Movimiento Pedagógico existió evidentemente una fuerte tensión entre la política y la pedagogía; en parte porque entonces dominaba en el ambiente ideológico y político la consigna según la cual “sólo si cambia el sistema, cambiará la educación”. Como expresión maximalista, estos enfoques eran realmente paralizantes. El desconocimiento u olvido de que la educación y la ciencia son poderosas fuerzas de cambio y transformación de las sociedades, impedía asumir el desafío de enfrentar en la realidad la política educativa, los programas de formación, los contenidos y los métodos de enseñanza. La libertad de cátedra, la libertad de pensamiento, la crítica de los métodos tradicionales y los contenidos no podían quedar relegados para el “cambio radical” de la sociedad. Era urgente intervenir en los asuntos propios del quehacer de los maestros, la enseñanza y el conocimiento como expresiones concretas de las posibilidades de la lucha del magisterio contra la injerencia extranjera y por lograr la democratización de la escuela, la autonomía, la dignidad de los maestros y la calidad de la educación.

Ahora bien, la tensión existente entre la política y la pedagogía se hizo compleja a raíz de los vínculos entre la apropiación del discurso pedagógico y la elección de la táctica sindical. Sobre todo, esta tensión se hizo aguda por las extrapolaciones que circularon en los ambientes sindicales acerca de la articulación entre la lucha política y reivindicativa de los maestros y su preocupación por atender la condición intelectual de su profesión. Hubo quienes sustituyeron la política por la pedagogía y actuaron con la creencia que la pedagogía resolvía los asuntos cruciales de la educación y la escuela; algunos estimularon el paralelismo entre Movimiento Pedagógico y movimiento político sindical. En el campo de la política surgieron actitudes instrumentalistas acerca de la pedagogía que obstaculizaba comprender los alcances histórico-políticos de la pedagogía; algunos, de igual modo, prefirieron considerar la pedagogía como actividad complementaria de la lucha social y política del magisterio.

En el transcurso del Movimiento Pedagógico esta tensión ha tenido momentos de exclusión y otros de inclusión. En la actualidad esta tensión tiende a ser creativa a partir de la comprensión de las organizaciones sindicales del papel fundamental que desempeña la formación pedagógica, el conocimiento científico, el saber, la investigación, los alcances de la Ley General de la Educación, los programas de formación, los planes de estudio y el currículo en el proceso general de la lucha contra las políticas educativas y por la defensa de la educación pública y las conquistas democráticas del magisterio. En este sentido, diversos círculos pedagógicos toman conciencia de la dimensión política y de las relaciones histórico-sociales de la educación e incorporan en sus trabajos y análisis el papel de los maestros como sujetos políticos. Hoy, por lo tanto, no es posible asumir una relación excluyente entre la política y la pedagogía. Requiere, por el contrario, la constitución de un “bloque histórico” que haga posible la defensa de la educación pública y promueva la creación e imaginación para enfrentar los desafíos contemporáneos originados bajo el impacto de la política neoliberal.



la RECONSTRUCCIÓN del Movimiento Pedagógico

EL SÍNDROME DE LA ÉPOCA

El advenimiento de la época signada por la “subsunción real del capital”² ha desencadenado la esquizofrenia de la “desregulación”, el “déficit de socialización”, la flexibilización, la sociedad del conocimiento, la precarización del trabajo y la fragmentación de las identidades culturales, la pedagogización del “mundo de la vida” y la pérdida de la autonomía de la pedagogía. Este escenario complejo ha propiciado la transformación de los tradicionales términos de referencia del conocimiento, la escuela y el saber en la sociedad contemporánea³. El cambio de época constituye el síndrome de la transformación global del capitalismo que coloca al magisterio colombiano en el mayor desafío de la historia y sitúa entonces la perspectiva de emprender el proyecto de la *reconstrucción del Movimiento Pedagógico*⁴ como horizonte de creación, organización e investigación.

Durante el tiempo vivo del Movimiento Pedagógico el mundo cambió sustancialmente. Colombia —en medio de sus limitaciones estructurales— entró a finales de los 80's y comienzos de los 90's en el esquema internacional de la “reestructuración global del capitalismo” cuya *onda expansiva* ha propiciado la “desregulación” del Estado, ha impuesto un nuevo sistema de asignación de recursos, ha reformulado las estrategias educativas, ha impuesto la nueva “lógica cultural” del capitalismo tardío y ha trazado la filosofía educativa, fundada en la modificación

• Jorge Gantiva Silva¹ •

la nueva época y la resignificación de la pedagogía



de las relaciones entre lo público y lo privado, los fines educativos, los sujetos pedagógicos, el sentido y la estructura de la institución escolar. A tenor de la ideología y el proyecto global del neoliberalismo, adelanta en la actualidad el recambio estratégico de las funciones del Estado, la “racionalización del gasto público”, la modificación de las “reglas de juego”, la regresión de la legislación educativa y el desmantelamiento de la escuela pública como patrimonio de la nación. Estos procesos de desregulación estatal, privatización, pedagogización del “mundo de la vida”, flexibilización, transnacionalización, desterritorialización y globalización, son impulsados de manera autoritaria, e impuestos sin miramiento de los alcances progresivos de la reforma educativa aprobada en 1994.

LA IDEA DE LA RECONSTRUCCIÓN COMO HORIZONTE DE CREACIÓN

Transcurridos diecisiete años, entre 1982 (fecha de su lanzamiento) y el año de 1999 (el momento histórico del mayor desafío vivido por la educación pública y el magisterio), el Movimiento Pedagógico ha cumplido un período histórico significativo como afirmación intelectual, política y pedagógica de los maestros, como apertura en la creación del pensamiento y la generación del debate público sobre la reforma de la educación y la enseñanza, como reconocimiento de la condición de sujetos de saber y como expresión de la autonomía y la creatividad en los procesos de elaboración de los planes de estudio, los currículos y los métodos de enseñanza. Sin lugar a dudas, la defensa de la educación pública ha estado acompañada de un vigoroso movimiento de ideas y propuestas de renovación de la pedagogía, la enseñanza, el conocimiento y el liderazgo social de la escuela y los maestros que concitaron la atención de amplios sectores de la opinión nacional⁵.



¹ Filósofo. Universidad Nacional de Colombia. Secretario Ejecutivo del Ceid-Fecode

² Karl Marx, *El capital*, Libro I, Capítulo VI (inédito), Buenos Aires, Signos, 1971, pp. 72 y ss. Toni Negri, *Fin de siglo*, Paidós-ICE-UAB, Barcelona, pp. 62 a 80.

³ Para un análisis de la nueva época y las transformaciones globales del capitalismo, ver: David Harvey, *La crisis della modernità*, Il Saggiatore, Milano, 1993; Frederic Jameson, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Paidós, Barcelona, 1991; Terry Eagleton, *Las ilusiones del posmodernismo*, Paidós, Barcelona, 1997.

⁴ El Congreso de Fecode aprobó por amplia mayoría la resolución concerniente al Movimiento Pedagógico que a continuación se transcribe:

“La decimosexta Asamblea Federal General de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, reunida en la ciudad de Villavicencio del 12 al 17 de mayo de 1997 y,

CONSIDERANDO:

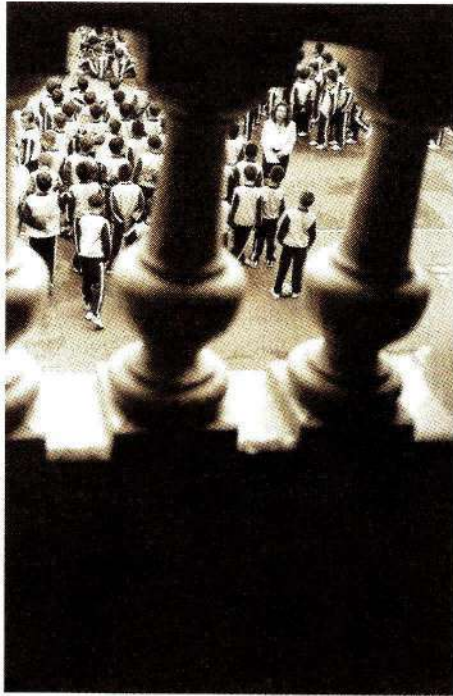
1. Que el Movimiento Pedagógico impulsado por Fecode constituye una experiencia histórica de la lucha por la democracia de la escuela y por la recuperación del liderazgo social e intelectual de los maestros colombiano, así como por la transformación de la práctica pedagógica.
2. Que el Movimiento Pedagógico se encuentra en una profunda crisis; carece de un plan estratégico y sus instancias organizativas se hallan desarticuladas y paralizadas. Por lo anterior, es urgente convocar al magisterio colombiano para reconstruir el Movimiento Pedagógico como compromiso fundamental de la Federación y de los sindicatos filiales.
3. Que se hace necesario reformular la propuesta del Movimiento Pedagógico sobre las exigencias de la época histórica, el enfrentamiento a la globalización de la economía, la confrontación a la política neoliberal, la necesidad de profundizar la reforma educativa democrática, la vinculación de la educación a la revolución del conocimiento, del impacto tecnológico y de más transformaciones culturales.

RESUELVE

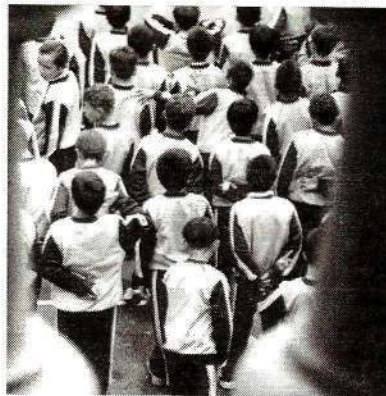
1. Ordenar a la dirección de Fecode la elaboración de un plan estratégico de reconstrucción del Movimiento Pedagógico sobre las siguientes bases:
 - Lucha por la expedición de una ley que reglamente el ejercicio del derecho a la educación
 - Reglamentación democrática y concertada de la Ley General de la Educación
 - Fortalecimiento de la institución escolar y defensa de la educación pública de calidad.
2. Reorganizar el Ceid nacional y los Ceid regionales de acuerdo con las anteriores consideraciones, sobre la base de garantizar el apoyo financiero, conforme a los estatutos de Fecode, los recursos humanos, la conformación de equipos pedagógicos y la adopción de una estructura organizativa del Ceid nacional y los Ceid regionales.

⁵ Son innumerables y significativos los acontecimientos promovidos por el Movimiento Pedagógico: el debate nacional sobre la reforma de la educación y la enseñanza, los dos congresos pedagógicos, la discusión y elaboración de la Ley General de la Educación, los foros nacionales en defensa de la educación pública, el desarrollo de experiencias pedagógicas, la conformación del campo intelectual de la educación, la promoción de la innovación y la investigación educativa, la participación en eventos internacionales (España, Cuba, Argentina, etc.), la publicación de la revista *Educación y Cultura* que llega al histórico número 50, la reproducción de algunos artículos de la revista en América Latina y, por supuesto, el reconocimiento internacional del Movimiento Pedagógico.





El Movimiento Pedagógico ha concluido su *fase activa* de desarrollo. En este sentido, termina el período marcado por el romanticismo, el “protestantismo” y el activismo espontáneo de la pedagogía. En virtud de los cambios globales operados en el mundo del trabajo, el conocimiento, la escuela y la enseñanza, el desafío consiste —en medio de la *onda expansiva* neoliberal— en asumir la *fase creativa* de su proyecto⁶. La capacidad propositiva, heredada de la anterior, debe ser proyectada en el ámbito de la creación, la organización y la investigación. El eje central de la reconstrucción del Movimiento Pedagógico radica precisamente en la reelaboración de los presupuestos teóricos, políticos, pedagógicos y metodológicos de esta *fase creativa* que busca asimilar la complejidad del mundo contemporáneo, comprender las nuevas formas de la hegemonía cultural, los dispositivos tecnológicos, los cambios operados en el conocimiento, el aprendizaje y el saber. En este sentido, la reconstrucción del Movimiento Pedagógico en la fase creativa significa, en primera instancia, realizar un esfuerzo analítico de “remoción”, “demolición” y “reconstrucción” de los propósitos y presupuestos formulados hace tres lustros⁷. La reconstrucción es una obra compleja que requiere el “desmonte” sistemático de las estructuras y los planos caducos, limitados e insuficientes para proceder a reinstalar y “levantar” la nueva obra sobre los escenarios, los protagonistas, los propósitos y los discursos de la época de la “subsunción real del capital”, la “desregulación” y la flexibilización. Reconstruir presupone crear los nuevos posicionamientos y

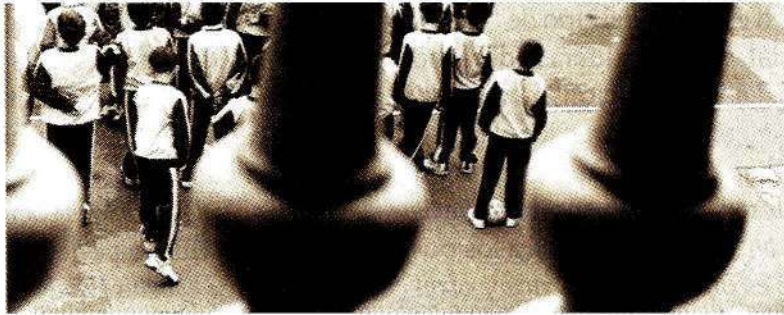


agenciamientos de los sujetos educativos; significa, por otra parte, proseguir el contenido progresivo de la *fase activa* que representa la afirmación de la subjetividad política e intelectual de los maestros, el fortalecimiento de la autonomía escolar y persistir creadoramente en la causa democrática de la educación pública, la profundización de los aspectos positivos de la Ley General de la Educación, la calidad de la educación, el conocimiento y el saber.⁸ Esta operación compleja, por supuesto, conlleva un compromiso de recomposición de la nueva obra sobre la base de la elaboración de “mapas conceptuales” críticos que organicen la reinstalación del Movimiento Pedagógico.

Este proyecto de renovación de la escuela, de recuperación del conocimiento y el saber, de afirmación de la autonomía escolar y de generación del liderazgo social e intelectual de los maestros resultan seriamente limitados por la conjunción de tres factores adversos: la severidad de las políticas educativas neoliberales elaboradas en el marco de las imposiciones internacionales, las cuales han creado una nueva institución escolar sobre el soporte de la “desregulación”, la privatización y la regresión pedagógica; la fragmentación del “campo intelectual de la educación” —CIE— y la precariedad del discurso pedagógico; y el corporativismo sindical que se resiste a cambiar de estrategia en un mundo en donde el trabajo, la contratación, la globalización, el impacto tecnológico, la subjetividad de las clases trabajadoras han cambiado sustancialmente a tenor de la política neoliberal y la *recolonización*. En este sentido, el Movimiento Pedagógico enfrenta el desafío de las transformaciones de la escuela, las nuevas pautas culturales, la organización de la cultura, la recomposición del campo intelectual de la educación, la resignificación de la pedagogía y el desarrollo del sindicalismo clasista de carácter propositivo, ciudadano, social, cultural, ética y políticamente comprometido con el país y la suerte de las clases trabajadoras⁹.

EL NUEVO MODELO DE ESCUELA Y LA ESQUIZOFRENIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

La escuela moderna es una creación de la revolución burguesa. Como institución histórica recorre la tensión de la sociedad, el Estado y el agenciamiento de los actores sociales y políticos durante dos largos siglos. La escuela clásica liberal —llamada tradicional por los neoliberales— ha sido cambiada totalmente. El *leitmotiv* es el mismo: cambiar para seguir en lo mismo: viejo postulado del positivismo que refrenda la incesante rotación y expansión del capital¹⁰. Ahora bien, estos cambios son particularmente dramáticos para las sociedades dependientes y periféricas, con un alto índice de pobreza y desigualdad social y bajos niveles en el campo de la investigación y el desarrollo. Lo poco o mucho logrado y consolidado, es removido desde sus cimientos. La tradicional separación entre los sistemas educativos paralelos —público y privado—, el tipo de educación de *élite* para la formación de las clases gobernantes y la consagración de la educación pública como *educación para pobres* han profundizado la desigualdad y la injusticia social y, de hecho, alejan a la sociedad contemporánea de la realización de los ideales democráticos de educación gratuita, obligatoria universal y de calidad para todos.



El concepto de la democracia liberal moderna consistente en garantizar la cobertura educativa, universal y gratuita para todos, ha sido incumplida históricamente en Colombia. Bajo la receta de la banca mundial, la ya menguada y reducida educación pública es objeto de un recambio institucional, financiero y pedagógico al amparo de la “desregulación”, la privatización y la flexibilización. El rumbo de la política educativa internacional conduce al desmantelamiento de la escuela pública y con ello toma cuerpo un sistema de segregación y estratificación social discriminatorio, el cual lesiona severamente el derecho fundamental a la educación. La perversa teoría según la cual es preciso “atender a los más pobres de los pobres”, expresa el desmonte de las “clásicas”, liberales y democráticas responsabilidades financieras y administrativas del Estado, las cuales hoy se trasladan a los padres de familia y las comunidades con el sofisma de la



⁶ Las expresiones *fase activa* y *fase creativa* son asumidas aquí en el sentido que Gramsci las formula para la época del americanismo y fordismo de la civilización occidental. “Nos hallamos todavía en la fase romántica de la escuela activa, donde los elementos de la lucha contra la escuela mecánica y jesuítica se han dilatado morbosamente por razones de contraste y de polémica: es preciso entrar en la fase ‘clásica’, racional, encontrar en los fines a alcanzar la fuente natural para la elaboración de los métodos y formas”. Según su opinión la escuela creativa es la coronación de la escuela activa. “Así, escuela creativa no significa escuela de ‘inventores y descubridores’; indica una fase y un método de investigación y de conocimiento, y no un ‘programa’ predeterminado con la obligación de la originalidad y de la innovación a toda costa”, *Cuadernos de la cárcel*, t. 4, Era, México, p. 371.

⁷ Los primeros números de la revista *Educación y Cultura* colocaron los fundamentos del Movimiento Pedagógico. Cabe destacar: Ceid-Fecode, *Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico*, No. 1, 1984; Antanas Mockus, *Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública*, No. 2, 1984; Jorge Gantiva Silva, *El Movimiento Pedagógico en Colombia*, No.12, 1987.

⁸ Ver, nota 4. Este propósito, consagrado a través de la voluntad del magisterio en la resolución adoptada sobre el Movimiento Pedagógico en la asamblea federal de los maestros colombianos, tiene el mérito de persistir en la idea de la reactivación y redimensionamiento del Movimiento Pedagógico en el contexto de los desafíos contemporáneos de la pedagogía, la educación y el conocimiento. Los maestros y sus organizaciones constituyen un soporte estratégico para la realización de este proyecto nacional en la defensa de la educación pública y la formación democrática y científica.

⁹ Véase Jorge Gantiva Silva, *El fin del corporativismo. El mundo del trabajo y la subjetividad política*, Cooperativa Editorial Magisterio (próximo a publicarse), 1999. Para una ampliación del tema, ver: Jean Lockhyne, *La clase obrera hoy*, Siglo XXI, México.

¹⁰ Véase el clásico estudio de Max Horkheimer y Theodor Adorno, *Diéctica de la Ilustración*, Trotta, Barcelona, 1994. En *El Manifiesto Marx* sostiene: “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...Una revolución continua en la producción, una incesante conmoción de todas las condiciones sociales, una inquietud y un movimiento constantes distinguen la época burguesa de todas las anteriores”. Ediciones Lenguas Extranjeras, Pekín, pp. 36-37.



participación ciudadana y la competitividad. Este modelo de escuela incorpora las leyes del mercado, la competencia y el individualismo como formas de gestión y razón de los proyectos educativos institucionales, la acción educativa y la enseñanza. La “sisbenización” de la educación en Colombia es un ejemplo del tipo de “desregulación” y segregación social, el cual vulnera el derecho fundamental a la educación. La “focalización” y los “subsídios a la demanda” expresan, por otra parte, los elementos asistencialistas y populistas del Estado neoliberal mediante los cuales se encubren los procesos de privatización. La lógica del Banco Mundial es clara: sin los pobres no es posible gobernar; es preciso atenderlos y ofrecer programas remediales para apropiarse y adoptar los conocimientos de punta. Los pobres seguirán siendo pobres y el conocimiento será de los ricos. La *per capitación* es uno de los instrumentos mediante el cual el Estado impone un nuevo esquema de asignación de recursos. Desde esta perspectiva el “nuevo colegio” representa el recambio neoinstitucional tendiente a fusionar el sector privado y el sector público, establecer la autonomía financiera, imponer la flexibilización laboral, aplicar la *per capitación* y extender la mercantilización de la enseñanza y la gerencia educativa.

La transformación de la escuela bajo el impacto de la “desregulación” neoliberal es un fenómeno internacional cuyo rasgo distintivo



consiste en la modificación del paradigma clásico burgués de la educación pública nacional por la implantación del modelo de *escuela total*, la *ciudad educadora* y la *sociedad del conocimiento*¹¹ que incorporan la autonomía financiera, la gestión empresarial, la reingeniería

educativa, la educación permanente y el dominio de lo privado sobredeterminando lo público. En el terreno pedagógico, este proceso de “escuela total” corresponde a lo que llamamos *pedagogización del mundo de la vida* como forma hegemónica de la “subsunción real del capital” que comprende la ruptura de las fronteras de la escuela, el “déficit de socialización”, la sociedad del conocimiento y la fragmentación de las identidades escolares, pedagógicas y culturales¹². Este giro histórico producido en la escuela pública responde a las estrategias consistentes en desmontar las funciones sociales del Estado, trastocar la esfera de lo público por el predominio de lo privado, recomponer los escenarios de la disputa ideológica y política a partir de la derrota del movimiento obrero y sindical internacional, adoptar un nuevo esquema en la asignación de los recursos públicos, incorporar los resultados de la revolución de la ciencia y la tecnología e imponer la “pedagogización” como sistema referencial de la enseñanza y el aprendizaje. La “escuela total” o el “nuevo colegio” no son sino formas de la lógica cultural del capitalismo avanzado o, dicho en otros términos, la expresión de la maldita *revolución pasiva* de la tardía modernización capitalista¹³.

EN ESCENA LA DISCUSIÓN SOBRE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

En la sociología clásica la escuela es una institución de socialización secundaria que desempeña un conjunto de funciones, la cual ha sido modificada o alterada por la globalización capitalista. El llamado “déficit de socialización” consiste precisamente en la pérdida de la capacidad de transmitir los fines, los valores y las pautas cultu-

rales de cohesión social por parte de la familia y la escuela. Este fenómeno significa que la fractura de las identidades nacionales, la erosión de la soberanía, la extensión de la cultura mediática, la crisis de la ciudadanía y los sistemas de representación política y la implosión de las subjetividades han minado la imagen y la función social y cultural clásicas de la escuela. Algunos sostienen que ya ni siquiera la familia cumple la función socializadora tradicional; los medios de comunicación y el impacto tecnológico han desplazado las agencias educativas modernas por los nuevos actores de la “socialización”. La escuela y los maestros enfrentan de nuevo la redefinición de los fines de la educación, el conflicto sobre la “resocialización”. La discusión sobre estos asuntos entra en escena, precisamente por el recambio institucional y la crisis de los paradigmas pedagógicos. ¿Por qué la sociedad recurre siempre a la escuela como “tabla de salvación” o la señala como la culpable de las promesas incumplidas? ¿Cuáles son los límites y alcances de la acción educativa? Es pertinente y tiene sentido preguntarse por los fines de la educación y las funciones de la escuela en un mundo “transformado” por la totalización pedagógica o mejor la pedagogización del “mundo de la vida”. Es bien sabido que los grupos gobernantes ya despacharon el ideal democrático de la educación pública y la realización de la modernidad; ahora, sólo se contentan con la fascinación esquizofrénica de la modernización tardía.



En el fondo, la reinstitucionalización de la escuela recorre no sólo el problema de la “desregulación, la redefinición de sus funciones sociales y el papel del conocimiento, sino que sitúa la cuestión del poder y la hegemonía en el centro de las preocupaciones e intencionalidades: ejes discursivos sobre la participación de la comunidad educativa, el papel de los padres de familia, las nuevas funciones de los maestros. Los organismos internacionales lideran la aplicación de esta “novísima” formulación del recambio institucional para descargar las responsabilidades del Estado en la sociedad y la familia. Según esta orientación, el propósito consiste en propiciar el “control sobre los maestros”, “evaluar los resultados”¹⁴ y generar la autonomía financiera y administrativa de las instituciones escolares.



¹¹ Ver: Juan Carlos Tedesco, *El nuevo pacto educativo*, Anaya, Madrid, 1995.

¹² Para una fundamentación teórica e ideológica de esta perspectiva véase Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, Santillana-Unesco, Madrid, 1996; Hernando Gómez Buendía (director), *Educación. Agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, PNUD-Tercer Mundo, 1998. En este sentido se inscriben las últimas obras de Alain Touraine, *Crítica de la modernidad*, Temas de Hoy, Madrid, 1993; *Id.*, *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1997. Desde otro horizonte, la filosofía crítica contemporánea ofrece puntos de vista alternativos para la elaboración de un discurso diferenciado al neoliberalismo y el neoestructuralismo; por ejemplo, la perspectiva de Habermas, Castoriadis, Negri, *La escuela crítica anglosajona*, entre otros, Henry Giroux, Paul Mc Klaren.

¹³ Algunas de estas formulaciones provienen de los resultados de las investigaciones de la International Gramsci Society, el Instituto Gramsci de Italia, el Seminario Actual Marx, en París; en particular, la obra de Pietro Ingrao y Rossana Rossanda, *Appunti di fine secolo, Il Manifesto*, Roma, 1995.

¹⁴ Las recomendaciones internacionales, los análisis del Departamento Nacional de Planeación y el Plan Nacional de Desarrollo explicitan el propósito de modificar “la consistencia estratégica de Fecode”. La intención de afectar la capacidad política de Fecode confirma los propósitos del plan de “racionalización” de cambiar las plantas de personal, legitimar los traslados y evaluar los docentes con el fin de afectar la estabilidad y el poder político de sus sindicatos. Para el neoliberalismo resulta muy incómodo el papel de los sindicatos, sobre todo, si tienen la capacidad y la “consistencia estratégica de Fecode”.





La escuela pública vive un momento crucial. El nuevo modelo de “desregulación”, la pobre estrategia de la *educación para pobres*, la irrisoria idea de las *competencias básicas* que desde inicios de la década de los 90's trazó el Banco Mundial, sólo han servido para profundizar la brecha en la llamada “sociedad del conocimiento”¹⁵. La mezquindad de la burguesía, el desprecio y el cinismo como las *élites* y la burocracia tratan la educación pública y el magisterio, expresan la magnitud de los conflictos de interés, el desgarramiento social y la fuerza arrolladora de la ideología neoconservadora que interpela lo público y la enseñanza¹⁶. En este sentido, el propósito de reconstruir el Movimiento Pedagógico se orienta a crear un ambiente de discusión y un trabajo de redefinición de las funciones de la institución escolar y el papel de los sujetos educativos, en particular, de los maestros.

LOS MAESTROS: DE SUJETOS DE SABER A OBJETOS DE PODER

El Movimiento Pedagógico colocó el asunto crucial de los maestros como sujetos de saber. En el contexto de la apropiación crítica de la pedagogía emergió la preocupación acerca del estatuto profesional de los docentes. El sujeto del Movimiento Pedagógico interrogaba por las imágenes, la historia y el estatuto de saber de los maestros. En este orden de ideas fue relevante la crítica a la imagen sacra del “maestro-apóstol”, impuesta en la sociedad colombiana a través de los dispositivos de hegemonía educativa con que la Iglesia y los partidos tradi-

cionales orientaron la escuela, los programas de formación, los libros de texto y las prácticas sociales y pedagógicas. En los años 60's, bajo el impacto del desarrollismo y la tecnología educativa, la imagen del maestro se tornó funcional a la “racionalidad instrumental” técnico-pedagógica”, “administrador del currículo” y “operador” del saber¹⁷. En la actualidad bajo el influjo de la “desregulación” ha

tomado fuerza la idea del maestro “facilitador”, agente intermediario y promotor de la “educabilidad”. Evidentemente, la crisis de la imagen del maestro está acompañada de una serie de medidas promovidas por los organismos internacionales en el sentido de ejercer un control sobre el quehacer de los docentes; en particular, el establecimiento de los mecanismos de poder, tales como la “evaluación de resultados” para la gestión escolar, “la evaluación de docentes” y el papel de los padres de familia que buscan controlar la práctica educativa del magisterio. La disputa sobre el poder de la escuela se torna aguda. De la administración del saber, la atención del Estado se traslada al objeto de poder sobre el control de los maestros como agentes educativos. Este giro presupone además atender como eje central la estrategia del aprendizaje en reemplazo de la lógica de la enseñanza.

Con base en este recambio institucional, merece una especial atención la significación del “nuevo papel” de los educadores. Son diversos los campos de acción en los cuales se viene produciendo este proceso de intensificación del control sobre los maestros: la modificación de los parámetros de la estabilidad, la flexibilización de la contratación, la incorporación de “personal docente” para la realización de tareas “complementarias”, proveniente de jóvenes universitarios y bachilleres, la fragmentación de la formación de los docentes, las nuevas exigencias de vinculación y ascenso en el escalafón, los cambios introducidos en la carrera docente y la “evaluación de docentes” con efectos legales constituyen las líneas básicas del esquema de reestructuración de la profesión docente¹⁸.



En este horizonte complejo, el Movimiento Pedagógico está obligado a emprender un proceso de discusión acerca de las nuevas funciones de los maestros y asumir con visión crítica las responsabilidades que le competen en la educación contemporánea. Al igual que en los inicios del Movimiento Pedagógico, es urgente iniciar una reconceptualización de la teoría y las funciones de los maestros en un mundo en el que persiste la precarización del trabajo docente y se ejerce, por otra parte, el mayor poder del Estado contra la autonomía y la libertad del ejercicio de la profesión docente.

LA COOPTACIÓN DE LOS INTELLECTUALES DE LA PEDAGOGÍA¹⁹

Desde el origen del Movimiento Pedagógico ha existido una fuerte tensión entre los intelectuales y los maestros, por una parte; y entre aquéllos y la política, por la otra. La cuestión de los intelectuales es un capítulo central en la teoría de las ciencias sociales, la filosofía y la investigación que traduce la diversidad de enfoques y posiciones. Este apartado sólo trata el asunto *intrínseco* de las relaciones entre la política y la pedagogía en relación con la posición de los intelectuales de la pedagogía en una época determinada de la historia de Colombia. En primer lugar, la cooptación de los intelectuales de la pedagogía se originó principalmente durante el gobierno de Ernesto Samper Pizano (1994-1998), al incorporarse un amplio sector de los intelectuales de la pedagogía e impulsores del Movimiento Pedagógico a la gestión del Estado, algunos de los cuales asumieron funciones de mando y responsabilidad en la política educativa nacional y, otros, convertidos en funcionarios de gobiernos seccionales e instituciones gubernamentales ejecutaron dicha política.

La cooptación es un fenómeno complejo que la ciencia y la sociología políticas tematizan a partir de la teoría de las instituciones, el poder político, la "integración", los compromisos, las lealtades, la simulación, la hegemonía, el consenso y el simulacro²⁰. En este sentido, la cooptación no es un acto involuntario, ingenuo, neutral, meramente laboral o individual, sino un fenómeno social y político del ejercicio del poder que expresa una determinada voluntad política, consciente o inconscientemente. En el fondo se trata de un tema recurrente de la filosofía política acerca de las relaciones y diferencias entre el Estado y la sociedad civil, el papel de los intelectuales, el significado de la participación en política y el poder de las instituciones²¹.



¹⁵ El Banco Mundial sostiene que los "países en desarrollo" tienen que ocuparse en "adquirir y adaptar gran parte de los conocimientos ya disponibles en los países más ricos". En consecuencia, "no tienen que inventar", véase Banco Mundial, Informe sobre el desarrollo mundial 1988/1999. *El conocimiento al servicio del desarrollo*, Madrid.

¹⁶ Contrasta con este repudio de las élites colombianas la voluntad y el interés estratégico de las naciones del capitalismo avanzado en relación con la defensa de la educación pública. La escuela pública en Europa es la expresión orgánica de la civilización, la soberanía y la democracia.

La reciente agitación educativa en Europa confirma la convicción según la cual la educación pública es patrimonio de la modernidad. Para ver el comportamiento de las élites en Colombia, es preciso comparar los análisis de Bohórquez Casallas, *La evolución educativa en Colombia*, Cultural Colombiana, Bogotá, 1956; Aline Helg, *La educación en Colombia, 1918-1957. Civilizar el pueblo y formar las élites*, Cerec, Bogotá; y Fabio López de la Roche (Coord.), *Ensayos de cultura política colombiana*, Controversia, Cinep, Bogotá, 1978.

¹⁷ La historia del maestro es un campo de investigación relativamente reciente. Cabe reconocer los esfuerzos investigativos de la "historia de la práctica pedagógica" en Colombia realizados bajo la coordinación de Olga Lucía Zuluaga. En este sentido, los trabajos de Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno y Alberto Echeverry son de gran utilidad. Desde otra perspectiva, véase los estudios de Aracelli de Tezanos, que representaron una alternativa de interpretación histórico-epistemológica.

¹⁸ Para una visión general en el contexto de América Latina, véase el estudio de Rosa María Torres, *Profesionalización o exclusión. Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros*, México, 1997.

¹⁹ La expresión "intelectuales de la pedagogía" se utiliza aquí en el sentido restringido de la palabra, esto es, comprende los profesionales, los investigadores y los maestros que se ocupan del estudio y la investigación en el campo de la educación y la pedagogía; publican regularmente y ejercen funciones académicas en institucionales de formación e investigación; comparten colectivamente proyectos de investigación y realizan actividades periódicamente. Dentro de esta acepción se incluyen los profesionales de otras disciplinas y saberes que trabajan campos específicos en la enseñanza, la didáctica y la información.

²⁰ Para una aproximación teórica, véase Maurice Duverger, *Sociología política*, Ariel, Barcelona, 1982. El capítulo III de la parte general, pp. 215-292. Desde otra perspectiva, Rafael Gutiérrez Girardot, *Provocaciones*, Ariel, Santa Fe de Bogotá. Desde un ángulo teórico, véase Mario Díaz, *El campo intelectual de la educación*, Universidad del Valle, Cali, 1993.





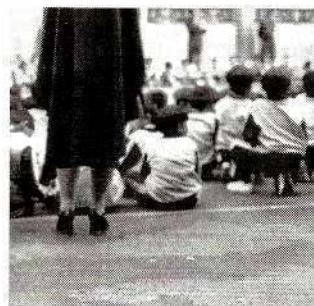
La cooptación de los intelectuales de la pedagogía, durante un período de la historia reciente de Colombia, fue un episodio extraño que contribuyó a la “recaída” y la “distracción” del Movimiento Pedagógico²³. Quizá este proceso originó el *olvido de la pedagogía* y la *fragmentación del campo intelectual de la educación*.

Aunque ambos fenómenos guardan una relación entre sí, es preciso abordarlos cada uno en su especificidad. Las cenizas aún arden. En este “campo de batalla” reclamaba Nietzsche la capacidad de colocar las *ideas en hielo* para poder pensar. Dilucidar este punto crucial, enriquece la reformulación acerca de las relaciones entre la política y la pedagogía; abre posibilidades para el redimensionamiento del Movimiento Pedagógico.

Ahora bien, la cooptación de los intelectuales de la pedagogía representó una desbandada de la conciencia crítica organizada de la pedagogía colombiana, que socialmente había sido reconocida y desempeñaba un función de dirección intelectual en el campo de los discurso y prácticas pedagógicas. La retirada de los intelectuales de la pedagogía en relación con la suerte de la educación pública, los maestros y la reflexión pedagógica, queda refrendada en el *olvido de la pedagogía* y la *fragmentación del campo intelectual de la educación*. El filósofo estadounidense, James Petras, hace una descripción y análisis acerca de la conflictiva relación entre los intelectuales y el Estado; y titula, precisamente, su ensayo, *La retirada de los intelectuales*²², para aludir al proceso de subordinación de una capa de intelectuales al dictamen del Estado y los partidos tradicionales. Este fenómeno resultó ser regresivo para el Movimiento Pedagógico y la educación colombiana al quedar diezmado el precario y frágil “campo intelectual de la educación” y contribuir con ello al proceso de dispersión y confusión generalizados que reina aún en amplios sectores de las comunidades académicas, la intelectualidad y algunos sectores del magisterio. Nada modificaría este análisis la distinción entre quienes desempeñaron en el Estado funciones de gestión educativa y, aquellos que orientaron y ejecutaron la política educativa oficial. El problema del poder parece no admitir disculpas, inocencias u olvidos; siempre compromete la palabra, el trabajo, la vida y la escritura. Resulta sintomático que expresiones del Movimiento Pedagógico orientadas hacia las perspectivas anti-institucionales, radicales y no-directivas, hayan terminado en el Estado con funciones de autoridad y mando.

LA FRAGMENTACIÓN DEL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN²⁴

La noción y el tema del *campo intelectual de la educación en Colombia* son abordados con rigor y generosidad por Mario Díaz Villa desde una perspectiva analítica e histórica. Se trata de una hipótesis de investigación que abarca el conjunto de antecedentes históricos, los contextos socioculturales, los nuevos dispositivos teóricos, los paradigmas, la pedagogía y la modernidad en Colombia. La idea de Mario Díaz consiste en señalar: “El campo intelectual de la educación se ha entendido como un campo especializado de posiciones a través de las cuales se establecen discursos y relaciones de poder con el campo pedagógico y con otros campos... Las investigaciones sobre, y de este campo, permitirán a los académicos producir una lectura más profunda de los acontecimientos culturales de la escuela colombiana, generar alternativas a las posibilidades que hoy se mueven en el campo pedagógico y, sobre todo, fortalecer los intentos de construir



un campo donde la investigación interdisciplinaria sobre el discurso pedagógico sea el dispositivo cultural que transforme las constantes luchas por la hegemonía en las relaciones de poder, en las que permanentemente se mantienen su-



midas y desgastadas disciplinas y regiones, especialmente en el campo académico universitario donde la lucha por la hegemonía hace poco académico al campo”.²⁵

Sobre la base de estos presupuestos teóricos, Mario Díaz formuló en 1993 la hipótesis acerca de la existencia del “campo intelectual de la educación”, justo en el momento en que comenzaba la desbandada de los intelectuales; el volumen de la investigación educativa y pedagógica descendía considerablemente; los grupos de investigación iniciaban un proceso de disolución y dispersión; el Movimiento Pedagógico entraba en una fase de *recaída* y *distracción*; la cooptación de los intelectuales de la pedagogía modificaría la función crítica y deliberante del pensamiento y, finalmente, el olvido de la pedagogía remataría el período histórico que signó el entusiasmo por el saber. Hoy, el panorama es aún confuso, y el campo intelectual de la educación no logra recuperarse de su dispersión y fragmentación. Las facultades de educación y las escuelas normales superiores aún no se levantan de su siesta burocrática. Un silencio cómplice reina. La palabra, la escritura, la pluralidad de los discursos, el debate público, el entusiasmo, las publicaciones, la función crítica de los intelectuales están: o en trance de contemplación trascendental, o disfrutan el goce de las dádivas del poder establecido o bien, han sido despedidas por los “pragmáticos reinsertados del poder”²⁶. El propósito de reconstruir el Movimiento Pedagógico exige emprender un proceso de recomposición del “campo intelectual de la educación” sobre nuevas bases teóricas y metodológicas. Por fortuna, la historia no ha muerto y el “último hombre” sigue revoloteando en los auditorios, los armatostes y las calles.²⁷ La escuela y el Movimiento Pedagógico —llenas de la vitalidad de su proyecto e ideas— podrán insinuar nuevas posibilidades de creación, autonomía e imaginación.



²¹ Mi Ensayo sobre Gramsci, aborda algunos aspectos de las relaciones y diferencias entre el Estado y la sociedad civil y señala ciertos elementos de la teoría de la cooptación a partir de la crítica al cinismo y la simulación, Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

²² James Petras, “La retirada de los intelectuales”, Revista *Nueva Sociedad*, Caracas.

²³ Estas expresiones tomadas de la filosofía contemporánea son reelaboraciones teóricas en el contexto del posicionamiento de la subjetividad política. En primer lugar, la “recaída” traduce la renuncia del proyecto de autonomía e independencia del sujeto histórico y, en consecuencia, trastoca la posibilidad ontológica de la libertad y la emancipación. La “distracción” alude al olvido de la materialidad histórica y al desconocimiento de la lógica cultural del capitalismo tardío. En otras palabras, la “recaída” signa la nostalgia, la huida o la renuncia del proyecto histórico. La “distracción” nombra el sonambulismo y la simulación en el ámbito de las relaciones de saber y poder. Las responsabilidades comprometen también a los propios maestros que siguen aferrados a sus prácticas tradicionales, continúan en la fijación de la obediencia y la simulación de la política educativa, sin ejercer ninguna crítica argumentada sobre sus fundamentos y prefieren, en consecuencia, el acomodamiento, el facilismo y la irresponsabilidad. Walter Benjamin reflexiona sobre la complejidad de estos procesos en el terreno de la política y los movimientos sociales “Tesis de filosofía de la historia”, *Ensayos escogidos*, Sur, Buenos Aires, 1967.

²⁴ La noción de *campo intelectual de la educación* —CIE— es una noción elaborada por Mario Díaz a la luz de la teoría de Basil Bernstein y que tiene el propósito heurístico y metodológico de ofrecer una interpretación crítica de la educación colombiana y de los intelectuales que se ocupan del pensamiento pedagógico en las dos últimas décadas. El título de su obra, *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Universidad del Valle, Cali, 1993, es revelador del sentido de su reflexión en torno a la pedagogía, las elaboraciones teóricas y el impacto del Movimiento Pedagógico.

²⁵ Mario Díaz, *op. cit.*, p. 248.

²⁶ La expresión es del profesor Julio César Carrión, obstinado defensor de la diferencia y crítico radical del cinismo y la simulación.

²⁷ Alusiones a la obra ideológica de Francis Fukuyama: *El fin de la historia y el último hombre*, Planeta, Santa de Bogotá, 1992. Desde el Movimiento Pedagógico, cabe destacar las iniciativas institucionales y grupales que han abierto nuevas posibilidades para la reactivación del pensamiento pedagógico. Además de la decisión estratégica de Fecode, la realización del Coloquio Internacional de Pedagogía Comparada —Alemania y Colombia— en Medellín, el intento de reagrupamiento de los anteriores grupos de investigación, la proyección y reconocimiento internacional de la Cooperativa Editorial Magisterio, el esfuerzo consistente de varios grupos de educación popular y centros de investigación, el intento de algunas facultades de educación y escuelas normales superiores por replantear el perfil de sus proyectos de formación, la continuidad de la revista *Educación y Cultura*, constituyen, entre otros, expresiones del acumulado histórico y el posicionamiento para encarar el desafío de la reconstrucción del Movimiento Pedagógico.



EL OLVIDO DE LA PEDAGOGÍA
Y LA PEDAGOGIZACIÓN DEL “MUNDO DE LA VIDA”

La pedagogía tiene una suerte extraña: todos echan mano de ella y, nadie procura, por lo menos, defenderla del olvido o de los depredadores de la pedagogización universal. El Movimiento Pedagógico en sus albores situó la preocupación teórica acerca de la recuperación del pensamiento pedagógico moderno. La obra y la figura de Agustín Nieto Caballero fue registrada en primer orden. Su máxima según la cual *Al orden del día están los dos temas:*

*el de la pedagogía para denigrarla y el de la tauromaquia para buscar su máxima exaltación*²⁸ orientó la reflexión pedagógica y estimuló la creación de importantes proyectos de investigación. Desde entonces el Movimiento Pedagógico apostó por la recuperación crítica de la pedagogía, estimuló la creación de grupos

de investigación, socializó los resultados de las investigaciones, promovió el surgimiento de la intelectualidad de la pedagogía y abrió un campo plural al pensamiento, la enseñanza, la historia de la educación, la didáctica de las ciencias y la epistemología. La elaboración teórica de la pedagogía despuntó con significativa relevancia y el Movimiento Pedagógico lograba despertar el mayor entusiasmo por el saber. La pedagogía en Colombia suscitó, en efecto, el entusiasmo por la enseñanza, la vida cotidiana escolar, el quehacer profesional y la práctica pedagógica de los maestros; y de otra parte, los más importantes movimientos intelectuales de la época explicitaron sus discursos y proyectos: la teoría crítica de la sociedad, el postestructuralismo, la teoría de la acción comunicativa, la sociolingüística, el marxismo, la educación popular, la fenomenología, etc.

El entusiasmo por la pedagogía, la educación y el conocimiento fue abrazador; en especial, la filosofía contribuyó a abrir un horizonte teórico y metodológico. Este fenómeno intelectual, sin embargo, empezó a opacarse a mediados de los años 80's. por circunstancias que a la postre produjeron el ostracismo de la pedagogía: la “recaída” del Movimiento Pedagógico y el olvido de la pedagogía colombiana. En particular, la búsqueda por la redefinición del estatuto de saber de la pedagogía ocupó una parte considerable de la reflexión teórica. No obstante, la pedagogía —cuando no suponía científicidades o autonomías—, caminaba en andaderas de la “mala filo-

sofía” —una jerigonza que ni hacía filosofía y menos ciencia—. Tal vez el mayor drama consistió en la hipóstasis de algunos enfoques al insistir en la obsesión de la redefinición del objeto de la pedagogía, desconectados de la realidad educativa nacional e internacional. Esta limitación metodológica y epistemológica de fondo resulta ser mayúscula en la época de la “desregulación”, la globalización capitalista, la fragmentación de las identidades colectivas y la pedagogización del “mundo de la vida”. La pedagogía no podía navegar en el cosmos como estrella errante, “distraída” de la trayectoria galáctica de la política, el poder, las instituciones, las orientaciones internacionales, la globalización y las políticas educativas.

La pedagogía, en vez de correr tras la obsesión fundacional de su objeto, debe encarar las complejas transformaciones de la escuela, el conocimiento, la gestión, el saber, la cultura mediática, el impacto tecnológico y las nuevas funciones de los maestros. En este sentido, a partir de la globalización capitalista tomó forma la hegemonía de la pedagogización del “mundo de la vida” como expresión universal de la “subsunción real del capital”. El mercado, la lógica cultural del capitalismo tardío, la comunicación, la mercantilización, el posfordismo, la flexibilización, la economía-mundo, requieren superar la forma hegemónica de la pedagogización en las múltiples esferas de la vida; y, develar, por lo tanto, el proceso global de rotación y expansión del capital y el influjo de la “recolonización” cultural²⁹.

Desde esta perspectiva, la pedagogía podrá perfilar su reencuentro teórico e histórico sobre la base de redefinir los alcances y límites de la autonomía escolar; resignificar el estatuto teórico de su saber en tiempos en los que su discurso y proyecto han agotado y fragmentado sus pretensiones universalistas y disciplinares; confrontar la lógica cultural del capitalismo avanzado que expande la pedagogización universal y convierte la comunicación en la *supérstite* de los nuevos actores, lenguajes e imágenes; redimensionar el liderazgo social e intelectual de los maestros en la era de la “desocialización” clásica, repensar las fronteras de la escuela y, asumir,



por ende, los desafíos del conocimiento en el mundo de la angustia informática y la profundización de la desigualdad en la producción, control y distribución del acumulado histórico del conocimiento humano. El campo de su *resignificación* compromete nuevas discusiones y definiciones que abarcan además temas y problemas de las nuevas subjetividades, el ocio, el entretenimiento, la ética civil, los jóvenes, las mujeres, la sexualidad, los juegos electrónicos, los medios de comunicación, la vida cotidiana, la participación comunitaria y el sentido de la vida.



Ante el olvido de la pedagogía, la época neoliberal coloca nuevos escenarios, “reglas de juego”, dispositivos y sentidos para que el pensamiento crítico y el Movimiento Pedagógico asuman los complejos problemas que enfrenta la defensa de la educación pública, la soberanía nacional y el conocimiento. Por eso, resulta un “juego de niños” el trabalenguas del constructivismo que, en la versión criolla, no pasa de ser el “juego de la bolita” que el profesor Guillermo Muñoz decía, para desenmascarar a los simuladores del saber. Recuperar entonces la pedagogía requiere persistir en la consabida y nunca realizada máxima de Kant acerca de “la salida de la condición de minoría de edad”; se trata entonces de ingresar en el terreno teórico de la complejidad, desinfantilizar sus pretensiones mesiánicas y desinstrumentalizar sus simulaciones para hacerla práctica y, en consecuencia, elevarla a la condición de saber como experiencia vivida, pensada y practicada por comunidades organizadas, actuan-tes y deliberantes.

FORZADOS A CONSIDERAR EL PRESENTE

Es urgente la realización de un trabajo histórico, heurístico y “deconstructivo” inicialmente en la idea de reconstruir el Movimiento Pedagógico que logre preguntarse por la validez, la pertinencia y legitimidad de los presupuestos y propósitos enunciados; proceda a decantar el alcance de las transformaciones globales en el campo del conocimiento y la cultura; confronte la severidad de las actuales políticas educativas; pondere los logros y experiencias alcanzadas y, asuma el reto de las nuevas pre-

guntas surgidas a la luz de la crisis de la pedagogía y la pedagogización del “mundo de la vida”. Se trata de emprender una tarea compleja que compromete el magisterio, la intelectualidad de la pedagogía y los centros de investigación. En este ámbito complejo son múltiples las preguntas que surgen en torno a las posibilidades de *reconstruir el Movimiento Pedagógico*. Lo importante es que los maestros han expresado su voluntad de persistir en esta idea y proyecto. Ahora, se trata de responder a los múltiples desafíos. ¿Cómo encarar los cambios operados en el mundo del trabajo, la cultura y el conocimiento? ¿Qué relación guarda la tesis de reconstruir el Movimiento Pedagógico

con la lucha del magisterio y la comunidad educativa en defensa de la educación pública? ¿Cómo profundizar la autonomía escolar, los proyectos educativos institucionales y los logros de la reforma educativa en medio de la severidad de las políticas neoliberales? El viejo filósofo de Tréveris que rechazaba las fórmulas mágicas de salvación recurrió al método según el cual *nos vemos forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas*.



²⁸ Véase, Agustín Nieto Caballero, *Los maestros*. Bogotá, 1963. Esta máxima fue colocada como epígrafe de nuestro ensayo, “Agustín Nieto Caballero y la Escuela Nueva”, *Revista Educación y Cultura* No. 3, Ceid-Fecode, marzo de 1985.

²⁹ Gramsci recuerda la articulación entre la pedagogía, la sociedad y la economía-mundo. “Pero la relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente “escolares” por las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas y absorben sus experiencias y valores históricamente necesarios, “madurando” y desarrollando una personalidad propia, histórica y culturalmente superior. Esta relación existe en toda la sociedad en su conjunto y para individuo respecto de los otros individuos; entre capas intelectuales y no intelectuales; entre gobernantes y gobernados; entre élites, y adherentes, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Cada relación de “hegemonía” es necesariamente un relación pedagógica y se verifica, no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional, entre complejos de civilizaciones nacionales y continentales”. A. Gramsci, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires, pp. 31-32. Subrayado nuestro.



EDUCACIÓN

La



en el siglo XX

La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX

Elementos para la historia contemporánea de la educación colombiana, 1900-1950

• Alfredo Camelo* •



Desde los albores de la República, la educación ha constituido un factor decisivo en la aspiración de la nación colombiana por alcanzar la modernización económica y social. Unas veces como lámpara precursora de transformaciones sociales, otras veces como muralla de contención o atalaya regresiva, la educación ha sido entre los colombianos un *Campo de Marte* en el que se expresan en forma concentrada las contradicciones económicas, los conflictos políticos, los antagonismos sociales, y las tensiones en los dominios del pensamiento, el conocimiento, la cultura y la técnica en cada época del desarrollo histórico.

Este artículo analiza la historia contemporánea de la educación colombiana comprendida entre 1900 y 1950, en dos períodos que cubren la primera mitad del siglo XX. El primer período comprende los tres primeros decenios de vigencia de la Ley Orgánica de Educación de 1903, y expresa la contradicción entre la necesidad de la modernización que demandaba la sociedad colombiana y el férreo control de la Iglesia sobre el sistema escolar y cultural a través del Concordato, lo que imposibilitó algún avance en la modernización requerida por el capital nacional y extranjero. El segundo, comprende las reformas liberales, particularmente la reforma educativa de los años 30 y su influencia hasta el comienzo de los años 50, y refleja la contradicción entre la necesidad que tiene el

capital estadounidense de modernizar el mercado de trabajo, el mercado de consumo y la explotación del petróleo y otros recursos naturales del país, y el obstáculo que para dicha modernización significa el poderío eclesiástico sobre la educación y la cultura, poderío al que inicialmente se enfrenta el liberalismo reformador pero al que más adelante se habrán de plegar, con excepción de Gaitán, los principales jefes liberales, coaligados con el conservatismo, imponiendo, así, un remedo de modernización sin independencia nacional.

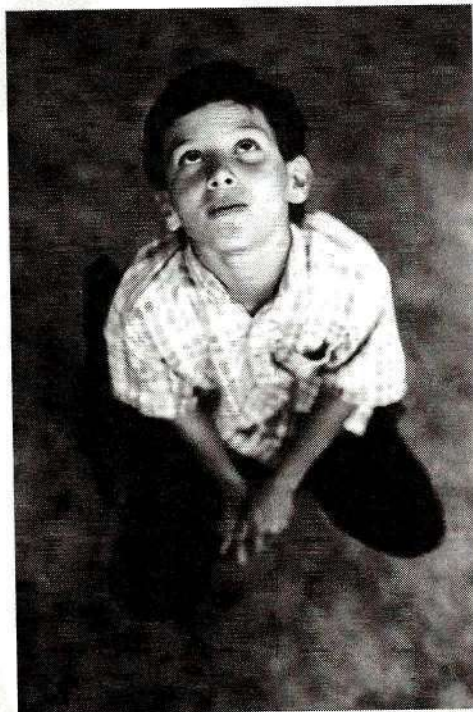
1. DOS TENDENCIAS

DEL SIGLO XIX EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el sector radical del partido liberal, expresión política del incipiente capital comercial agroexportador, se propuso modernizar la economía y la cultura del país, lo cual generó la contradicción fundamental entre la República Liberal Radical y el tradicional régimen conservador, latifundista y procatólico, heredero de la era colonial. Esta contradicción se manifestó en todos los órdenes de la nación, de manera concentrada en la institución escolar, y originó numerosos conflictos y guerras civiles en las cuales las incipientes fuerzas avanzadas fueron derrotadas por el latifundismo y el fanatismo religioso propios de la sociedad señorial.



El papa Pío IX, en 1871, ordena a las Sociedades Católicas “impedir la lectura de los malos libros y malos periódicos” y las llama a “combatir, terribles como un ejército formado en batalla”, para “aniquilar, según sus medios, la iniquidad de este siglo perverso”. “Hoy también, ¡cuántas madres no derraman amargas lágrimas y gimen angustiadas por sus hijos expuestos a la perversión de los errores y de la impiedad que enseñan maestros pagados por hombres verdaderamente animados del espíritu del infierno!”¹. Manuel M^a. Mosquera y otros preladados, inspirados por Pío IX, declaran la guerra a la escuela pública laica en 1872 y deciden, entre otras cosas: “2º. No consentir jamás en que las personas de nuestra dependencia concurren a las escuelas públicas o privadas, cuando no estén dirigidas por personas de buena conducta y reconocidamente católicas y piadosas”; “7º. Tomar parte activa en la política del país, no para alcanzar los



puestos públicos, sino para poner el contingente de nuestros esfuerzos en contra de la elevación a ellos de los hombres que hayan manifestado el propósito de descatolizar al país, o que activa o pasivamente cooperen a este propósito”².

Aludiendo a esta conspiración, el jefe del radicalismo y presidente, Manuel Murillo Toro, en su Memoria al Congreso de 1874, denunciaba la guerra desatada por la Iglesia y el partido conservador contra la escuela pública laica: “La instrucción primaria, por los métodos alemanes, sigue difundiendo con notables adelantos, no obstante la guerra que le hace el espíritu de partido, auxiliado por las costumbres que dejó la protección que el Estado daba a la Iglesia Católica. Separada ésta de aquél, no siendo ya la religión asunto de gobierno, las escuelas y demás establecimientos de enseñanza costeados por él, deben abstenerse de toda enseñanza o propaganda religiosa; pero el clero, acostumbrado a descargarse en el gobierno de la obligación de enseñar lo relativo a su Iglesia, combate con vehemencia la enseñanza laica”³. En este combate le iba la vida a la República Liberal Radical.

¹ Pío IX, *Alocución*, diciembre 28 de 1871, *El Tradicionista*, N° 40, junio 6 de 1872, p. 269.

² Arzobispo Manuel M. Mosquera y otros, Popayán, mayo 15 de 1872, en *El Tradicionista*, Bogotá, junio 6 de 1872, p. 270.

³ Manuel Murillo Toro, *Mensaje al Congreso de 1874*. En *Obras selectas*. Ed. Cámara de Representantes, Bogotá, 1979, p. 383.



2. DERROTA DE LA REPÚBLICA RADICAL Y DE LA EDUCACIÓN LAICA

Con la derrota de la República Liberal Radical en La Humareda, en 1885, la educación y la cultura del país pasaron a ser férreamente controladas por el catolicismo a través de la Constitución de Núñez y Caro de 1886 y del Concordato de 1887, que establece: "Art. 12°. 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"; "Art. 13°. (...) El gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas, y, en general en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia"⁴. La sentencia de Núñez, "La ciencia no lava, la ciencia no purifica, la ciencia no salva"⁵, se convirtió en razón de Estado.

Así se estableció la hegemonía eclesiástica en la educación y la cultura que, años después, serviría de base ideológica y jurídica para la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en 1903 y que habría de proyectar su impronta régresiva sobre la educación y la cultura en la siguiente centuria. Pero la divisa de una educación pública, laica, científica y obligatoria, no murió con los radicales: continuó le-



vantándose en algunos círculos e instituciones públicas y privadas -la Universidad Nacional, el Liceo Mercantil, la Universidad Externado de Colombia y otros-, al final del siglo XIX y a comienzos del XX.

3. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN: "LA INSTRUCCIÓN DEBE SER CATÓLICA".

Empobrecida por las ejecutorias del régimen de Núñez y Caro; estanca en la desidia administrativa y el atraso productivo; aferrada al fanatismo religioso y a la superstición de raigambre hispanomedieval; uncida a los odios heredados entre fracciones liberales y conservadoras; arruinados sus campos y maltrechas sus incipientes ciudades por la guerra grande, la Guerra de los Mil Días, que devoró en las trincheras la sangre joven y la sangre inteligente y posibilitó, por obra y gracia del avasallador poderío estadounidense, el cercenamiento de la preciosa franja ístmica de Panamá, así arribó Colombia al umbral del siglo XX.



Antonio José Uribe, antes de asumir como ministro de Educación del gobierno de facto de Marroquín, fue subsecretario de Relaciones Exteriores en 1900 y luego canciller encargado de esa administración que ordenó levantar el templo del "Voto Nacional" para "consagrar" el país al "Corazón de Jesús" y permitió, abyecta, la intervención norteamericana en el desmembramiento de Panamá. La Comisión de la Cámara de Representantes que presentó el proyecto de Ley Orgánica argumentó que la instrucción pública debe estar orientada hacia "fines verdaderamente prácticos": "Buscar el lado práctico de la enseñanza, hacer a ésta congruente con las necesidades actuales del país, es decir, conducir rectamente a objetivos positivos como son la explotación y el cultivo del inmenso territorio que Colombia posee y al nacimiento y desarrollo de las industrias, tal debe ser uno de los elementos fundamentales de una Ley de Instrucción Pública destinada a regir en este país, víctima tantas veces de su propia índole que lo arrastra hacia lo puramente especulativo y teórico"⁶.

⁴ Concordato de 1887, *op. cit.*, Jorge Villegas, *Colombia, enfrentamiento Iglesia-Estado, 1819-1887*. Ed. La Carreta, Bogotá, 1981, p. 182.

⁵ Núñez, *La reforma política en Colombia*, *op. cit.*, H. Bronx, *Historia moderna de la Iglesia colombiana*. Ed. Salazar, Medellín, 1982, p. 288.

⁶ Humberto Cáceres, *Antonio José Uribe*, Ed. Colciencias, Bogotá, 1987, p. 155.



Normal Superior para formar profesores con destino a dichas normales departamentales. La instrucción industrial es impartida en las Escuelas de Artes y Oficios en capitales de departamentos y financiada por estos entes territoriales. En cada municipio se establece una Junta de vigilancia integrada por el alcalde, el párroco y vecinos notables, reminiscencia de los antiguos inquisidores. La Ley Orgánica define tres principios esenciales que serán observados en el decreto reglamentario, "teniendo en cuenta que el sistema escolar y universitario debe hacerse descansar sobre la triple base de la educación moral y religiosa en todos los estudios, de la educación industrial en las enseñanzas primaria y secundaria, y de los estudios profundos, severos y prácticos en la instrucción profesional"⁹.



Pero, aquello de propiciar "el cultivo del inmenso territorio" y "el desarrollo de las industrias" no era más que la retórica del régimen para encubrir los lazos ominosos que ataban la educación a los más regresivos intereses de la tradición terrateniente, confesional y especulativa. Además, la escuela era un privilegio. En 1912, según la *Geografía* de Carlos Martínez Silva, la población colombiana era de 5.472.604 habitantes y, "el total de niños y niñas que concurren a las escuelas públicas pasa de 245.000", más los de "establecimientos privados"⁷. Rafael Uribe Uribe calculaba en 1910 que "sobre cada 1.000 votantes, habrá 200 que sepan leer y escribir; los otros 800 son analfabetos"⁸, es decir, el 80% de adultos.

La Ley Orgánica expresa la necesidad de centralizar la dispersa legislación y organizar la instrucción pública "en concordancia con la Religión Católica", bajo la inspección del Estado, en cuatro niveles: primaria, secundaria, industrial y profesional. La escuela primaria oficial es gratuita pero no obligatoria, y es financiada por los departamentos y municipios, pero ambos entes territoriales pueden también establecer planteles de secundaria. La secundaria, dividida en técnica y clásica, es financiada por la nación, y en los planteles oficiales se da preferencia a la educación técnica. En cada capital de departamento se crea una Escuela Normal femenina y otra masculina, a cargo de la nación, y en Bogotá se establece la

4. EL LIBERALISMO SE ACOMODA DENTRO DEL CONCORDATO

Mientras en las aulas, en los púlpitos, en los periódicos de la época comprendida entre el régimen del general Reyes y el gobierno de Abadía Méndez era cotidiana la diatriba contra el racionalismo, el positivismo y el liberalismo, los más connotados jefes liberales se "persignaban" para contemporizar, unas veces, con los cargos oficiales y, otras, con la encíclica *Rerum Novarum* de León XIII, cuyas "ideas sociales" sólo eran, como lo anota Rafael Gutiérrez Girardot, "una trivialidad piadosa" propia de "la sociedad señorial"¹⁰. Tal el acento del general Uribe Uribe quien participaba entusiasta del "bipartidismo católico" del régimen de Reyes y, más tarde, en el Plan de Marzo de 1912 —año en el que el porcentaje de analfabetismo es superior al 70% de la población mayor de 7 años— encomiaba el Concordato al proponer: "Inteligencia entre el Estado y la Iglesia en forma concordataria, para hacer más efectiva la independencia recíproca entre las dos potestades"¹¹. Desde luego, los jefes liberales sabían que en el marco del Concordato el poder estatal tenía que subordinarse al poder eclesial en los asuntos de la educación y la cultura.

⁷ Carlos Martínez Silva, *Compendio de Geografía Universal*, Imp. de La Luz, Bogotá, 1912, p. 190.

⁸ *El pensamiento político de Rafael Uribe Uribe*, Ed. Colcultura, Bogotá, 1974, p. 93.

⁹ Humberto Cáceres, op. cit., p. 157.

¹⁰ Rafael Gutiérrez Girardot, en *Manual de Historia de Colombia*, Colcultura, Bogotá, 1980, T. 3, p. 453.

¹¹ *El pensamiento político de Rafael Uribe Uribe*, op. cit., p. 206.



Una de las pocas luces durante el período proviene de la obra de Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno en 1914 y difusor de la “escuela nueva”, quien promovió el método experimental como “el despertar de este entusiasmo científico en un campo hasta entonces abandonado a solas elucubraciones sentimentales”, y difundió la enseñanza activa del pedagogo belga Ovide Decroly, quien visitó a Colombia en 1925, año en que iniciara labores la Misión Alemana. “Dewey ha dicho —comentaba el insigne educador— que la escuela antigua era la escuela de la gente sentada, y que esta escuela nueva es la de la gente que se mueve. Lo de antes era un auditorio; lo de hoy es un laboratorio. Antes se escuchaba”. “Ahora la experiencia —el contacto con el objeto— es lo primero”. “En reemplazo de la escuela al margen de la vida surge la escuela 'en medio de la vida y para la vida', uno de cuyos eminentes realizadores ha sido el profesor Decroly”¹². Pero esta era sólo una tenue luz en la penumbra.

La Ley Orgánica afianzó cinco tendencias educativas: 1ª. Ratificó el Concordato y, con ello, se opuso a la secularización de la educación y la sociedad; 2ª. En nombre de la ética católica, reforzó el atraso intelectual de la población y combatió toda posibilidad de desarrollo de una educación basada en la ciencia; 3ª. Las crónicas deficiencias del cubrimiento



escolar refuerzan la costumbre señorial de que la educación no es un derecho de las mayorías sino un privilegio de las minorías, negando a niños y jóvenes de la ciudad y del campo el acceso a las letras y las luces básicas; 4ª. No elevó y, en cambio, degradó la condición laboral y profesional de los docentes al legitimar la práctica de hacer depender los sueldos de los educadores del consumo de bebidas alcohólicas, o pagarles con cajas de licor; y 5ª. En lugar de hacer realidad la educación “eminentemente práctica” y propiciar el “desarrollo de las industrias”, el sistema educativo reforzó la estructura terrateniente, la dominación económica impuesta por la industria extractiva foránea, y la dependencia política, científica y técnica del país respecto de la metrópoli estadounidense.



5. LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL Y LA ESCUELA PARA EL TRABAJO

Al final de los años 20, la hegemonía conservadora se precipita a su colapso, asediada por la opinión pública nacional e internacional que repudia el genocidio del gobierno de Abadía Méndez y de la United Fruit en la zona bananera durante aquel fatídico diciembre de 1928, tras el cual emerge con acento de patria, en medio de cadáveres insepultos abandonados en las plantaciones, el verbo altivo de Jorge Eliécer Gaitán, el mismo que años atrás, en 1916, con sólo 18 años de edad, en elogio de su maestro don Simón Araújo, escribía: “Sólo la instrucción salva a los pueblos, sólo ella es capaz de atravesar, en los momentos de angustia, los horizontes turbios para ahuyentar de ellos el rayo de la guerra, de la miseria y de la esclavitud. Sólo ella es capaz de hacer agolpar en tropel todos los dones de la civilización sobre el alma de un pueblo; con sólo el abrazo de la instrucción basta para que un país despierte... Levantar la instrucción es levantar la libertad, y levantar la libertad es marcar para la Patria un derrotero de prestigio y de poder”¹³.

Durante los años 20, el movimiento de los trabajadores propugna por la modernización del país basada en la soberanía nacional y en la vigencia de los derechos democráticos. Dos tendencias confluyen entonces. De una parte, las gestas de los trabajadores, de los estudiantes, de círculos intelectuales y del partido liberal se enfrentan a la prolongada hegemonía conservadora, cuya explosión

mayor tiene lugar los días 8 y 9 de junio de 1929, a raíz de la muerte de un estudiante. De otra parte, los capitales

¹² Agustín Nieto Caballero, *La escuela y la vida*, Ed. Colcultura, Bogotá, 1979, pp. 23 y 194.

¹³ Jorge Eliécer Gaitán, *op. cit.*, en *Documentos para una biografía*, Concejo de Bogotá, Imprenta Municipal, 1949, p. 46.

6. MODERNIZACIÓN A LA MEDIDA DEL CAPITAL EXTRANJERO



y las ideas de la poderosa metrópoli del norte pugnan por sacudir la desidia y el estancamiento aldeano del país. “En este proceso —explica José Fernando Ocampo—, la etapa vivida por el país entre 1920 y 1945 define que Colombia haya adoptado la estrategia de la 'modernización' sin independencia económica, en lugar de haberlo hecho por el camino de la revolución democrática y de la independencia nacional”. “El gobierno liberal de Olaya prepara el camino, el gobierno liberal de López consagra la entrega”¹⁴. La modernización sin soberanía nacional, bajo la égida estadounidense del *New Deal*, se pondrá en marcha en los años 30.



Desde Washington, el candidato Olaya Herrera enviaba telegrama a Carlos E. Restrepo el 2 de enero de 1930: “No sólo considero ningún programa merecerá la confianza del pueblo colombiano sin ofrecer sólidas garantías a las creencias católicas, sino que estimo fundamental para la tranquilidad nacional y la paz de las conciencias el cumplimiento sincero del precepto constitucional que establece que los poderes públicos deben proteger y hacer respetar a la Iglesia Católica como esencial elemento de nuestro orden social”¹⁵. No hay mejor defensa del Concordato ni peor golpe a la educación laica. Además, con Olaya, sobrevino, en parte como reflejo de la crisis mundial, el recorte al presupuesto del gasto educativo que, según un informe de la Contraloría de 1933, evolucionó así: 1923, 6.48% del gasto total; 1924, 6.52%; 1925, 5.47%; 1926, 6.03%; 1927, 6.85%; 1928, 6.27%; 1929, 8.56%; 1930, 7.11%; 1931, 2.74%; 1932, 2.79%¹⁶. Sólo desde 1936 el gasto se recuperó.

El Tratado Comercial entre Colombia y Estados Unidos, tramitado desde el gobierno de Olaya Herrera, firmado en 1935 por Miguel López Pumarejo y Cordell Hull, y ratificado en 1936 por Alfonso López Pumarejo, constituye el principal instrumento de Washington para consolidar su dominación económica, subordinar políticamente a los círculos gobernantes de Colombia, y modernizar las relaciones sociales y laborales. Mientras establece que Estados Unidos podrá exportar a Colombia, exentos de derechos de aduana, 163 numerales de arancel o clases diferentes de productos, a Colombia sólo asigna 16 productos, entre ellos la ipecacuana, el ricino, y el tamarindo¹⁷. Así suelen ser los tratados de “comercio recíproco”.

Como parte de esta política de modernización, la reforma educativa liberal, esbozada en 1930 con la fundación de la Facultad de Ciencias de la Educación, se pone en marcha luego de la Convención Liberal de 1935 que en materia educativa plantea: la intervención del Estado en la dirección, la ejecución y la inspección escolar; el impulso al Programa de la Educación Nacional; la construcción de la Ciudad Universitaria para reunir a las dispersas escuelas y facultades que conforman la Universidad Nacional; la “lucha por el establecimiento de la escuela del trabajo, gratuita, única, laica y obligatoria, teniendo como base la selección del mérito”. “La escuela está en el deber de capacitar a los ciudadanos como unidad

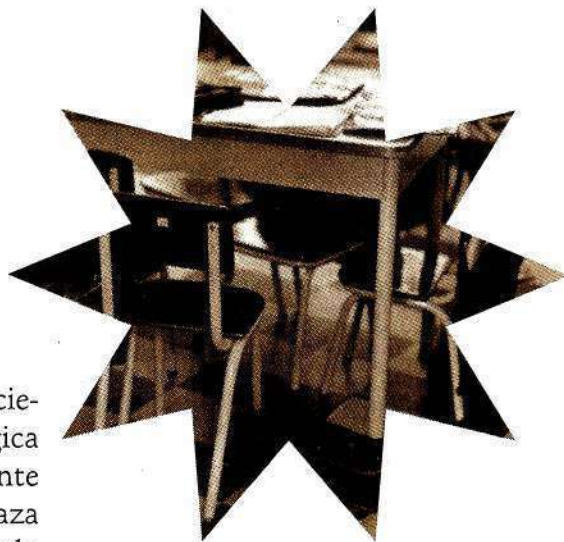
¹⁴ José Fernando Ocampo, *Colombia, siglo XX*. Ed. Tercer Mundo, Bogotá, 1982, pp. 60 y 64.

¹⁵ Enrique Olaya Herrera, *op. cit.* Julio. C. Orduz, *Monseñor Ismael Perdomo y su tiempo*, Canal Ramírez, Bogotá, 1984, pp. 184, 186.

¹⁶ Contraloría General de la República, Informe de 1932, Ed. Minerva, Bogotá, 1933, pp. 32 y 33.

¹⁷ Convenio Comercial Colombia-Estados Unidos, 1936, *Tratados y Convenios Comerciales de Colombia, 1829-1944*, Imprenta Nacional, Bogotá, 1946, pp. 95 a 122





de producción al servicio de la sociedad, y tiene como base ideológica una nueva posición del hombre ante el mundo y ante la vida que rechaza los dogmas reaccionarios¹⁸. Todo ello, sin afectar el régimen señorial y la subordinación al Norte.

7. OBISPO BUILES: "EL ESTADO NO TIENE DERECHO A ENSEÑAR"

Una de las voces representativas de tales "dogmas reaccionarios" fue la del obispo de Santa Rosa de Osos, Miguel Ángel Builes, quien en 1931 alertaba: "Que el liberalismo ya no es pecado, se viene diciendo últimamente con grande insistencia... Nada más erróneo", y años después, ante la reforma educativa liberal, precisaba: "La educación corresponde a la familia antes que al Estado, por lo cual éste no puede arrogarse el derecho a enseñar y, lo que es peor, de declarar atea la enseñanza"¹⁹. Una vez más, la discusión sobre la separación entre la Iglesia y el Estado se convertía en un asunto crucial, pues el propósito liberal de la modernización educativa, cultural y social del país formaba parte de la estrategia de modernización de la fuerza de trabajo impulsada por el capital estadounidense como condición de rentabilidad de sus inversiones y como base para su dominación económica y política. Y el sector mayoritario del conservatismo, mirando ya hacia la *swástica* nazi-fascista, se oponía a esa modernización.

La jerarquía de la Iglesia organizó en agosto de 1935, como preámbulo del II Congreso Eucarístico Nacional, una gran manifestación en Medellín, con peregrinos de todo el país que gritaban enardecidos: "¡Corazón de Jesús, salvad a Colombia de leyes laicas e impías!". Entre tanto avanzaban en el Congreso proyectos de ley sobre el "divorcio vincular; la escuela laica, gratuita y obligatoria; laicización de los cementerios católicos; supresión de la misión catequizadora de la Iglesia en los territorios indígenas, y reforma del Concordato"²⁰. Los siguientes titulares de periódicos dan una idea de la encarnizada polémica entre Estado e Iglesia, de 1934 a 1938: "Revista de las Indias [del Ministerio de Educación] hace burla de la Virgen de Chiquinquirá", "Nombraron para maestros personas protestantes, ateas, anticatólicas en Manizales"; "Sacrilegio horrendo en la Normal de Institutores de Medellín"; "Todos los religiosos y religiosas de Colombia, clasificados en la última categoría por el gobierno"; "Sométicos a inspección rigurosa del gobierno todos los hospitales de la Iglesia colombiana"; "Todo colegio que reciba auxilio oficial, aún cuando sea de diez pesos, está obligado por ley a ser reglamentado por el gobierno"²¹.



esa modernización, mientras un sector minoritario de terratenientes

El presidente López, en 1936, recuerda que en campaña prometió a "las derechas conservadoras" las "garantías para el ejercicio de sus derechos", "pero nunca una continuación de lo existente en los puntos esenciales de su doctrina: la Constitución de 1886, el Concordato, la educación pública", mas "cuando se entró a discutir la reforma constitucional, que afectaba el problema religioso, es decir, cuando el proceso revolucionario se cumplía, el clero abandonó también ostentamente la actitud de tranquila neutralidad que venía observando"²². Pero la historia pronto llevaría al presidente ante la disyuntiva crucial: o afirmar el programa liberal laico de 1935, o claudicar ante la prepotencia de la Iglesia y la sociedad terrateniente señorial que se encontraba dividida. El sector mayoritario del latifundismo, aferrado al catolicismo, se oponía a esa modernización, mientras un sector minoritario de terratenientes alcanzaba a comprender que tal modernización formaba parte del desplazamiento de la riqueza territorial hacia la incipiente producción industrial, basada en la intervención del Estado, que se abría paso en el país.

¹⁸ A. Romero Aguirre, *Ayer, hoy y mañana del liberalismo colombiano*, Ed. ABC, Bogotá, 1972, p. 242.

¹⁹ Miguel Ángel Builes, en *Gran Enciclopedia de Colombia*, Círculo de lectores, Bogotá, T. 9, p. 95.

²⁰ H. Bronx, *Historia moderna de la Iglesia colombiana*, Ed. Salazar, Medellín, 1982, pp. 346 y 347.

²¹ H. Bronx, *op. cit.*, p. 354.

²² López Pumarejo, en *Antología del pensamiento político colombiano*, Ed. Banco de la República, Bogotá, 1970, pp. 226 y 227.

8. LA IGLESIA Y EL BIPARTIDISMO REIMPONEN EL CONCORDATO



En esta confrontación, Laureano Gómez, a través de *El Siglo*, luego de combatir al gobierno de López, a raíz del acuerdo aéreo del gobierno de Santos con Estados Unidos, y con un tono pronazi-fascista, inicia una campaña antinorteamericana. Firmado por Guillermo Camacho Montoya, un artículo de ese diario de noviembre de 1938, afirma: "El aporte saxoamericano al cosmos de las ideas universales es de una mediocridad insufrible. En su cultura sólo ofrecen a Poe y Whitman, dos poetas cuya aparición en aquel escenario fue un verdadero milagro de la naturaleza. Estados Unidos serán exportadores de civilización pero no de cultura"²³. La preocupación de *El Siglo* no era, precisamente, la soberanía nacional o cultural sino la conservación de los privilegios materiales que el conservatismo y el catolicismo derivaban del Concordato y de todo el orden constitucional de 1886.

No obstante la cerrada oposición del catolicismo y la mayoría del conservatismo a la reforma educativa de López, sus logros fueron significativos en la escuela rural; la escuela urbana; los colegios oficiales y las normales de ciudades capitales, y en la universidad pública. El Plan de Cultura Aldeana promovió la expansión de las escuelas rurales y de las "bibliotecas aldeanas" en cada localidad, y Agustín Nieto Caballero, desde la Inspección Nacional de Educación, realizó en dos años una especie de *Peregrinación de Alfa* educativa: "Visitamos todos los departamentos y gran parte de las intendencias y comisarías. A donde quiera que llegamos, reunimos a los maestros de las escuelas públicas. De los 10.000 que formaban el magisterio nacional, pudimos ponernos al habla con más de 7.000. Conversamos con ellos, les oímos sus quejas y les visitamos luego en sus aulas"²⁴.



El logro educativo de mayor proyección para el desarrollo del país es la unificación y la autonomía de la Universidad Nacional y el comienzo de la construcción de la Ciudad Universitaria. También avanzaron los métodos de enseñanza que, según Jaime Jaramillo Uribe, "se basaron en la observación, la participación activa del estudiante en talleres, laboratorios y excursiones. El concepto mismo del estudiante y su relación con el maestro sufrieron una transformación"²⁵. La mayoría de los programas educativos de la reforma de López, así como la modernización bajo la divisa estadounidense del Buen Vecino, tuvieron continuación en la administración Santos, cuyo ministro Darío Echandía enarboló la consigna de "Tierra y Cultura" para reforzar las políticas educativa y agraria, tan combatidas por la oposición conservadora. La principal ejecutoria educativa de Santos es la construcción de escuelas, colegios, escuelas normales, escuelas e institutos industriales, la Escuela de Minas, el Laboratorio Químico Nacional, y la continuación de la construcción de la Ciudad Universitaria, en una expansión sin precedentes de la infraestructura educativa del país²⁶.

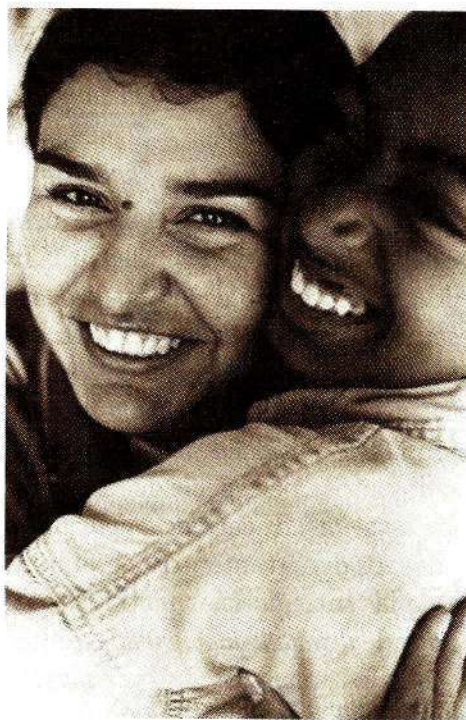
²³ Guillermo Camacho M., *El Siglo*, Bogotá, noviembre 28 de 1938, *op. cit.*, David Bushnell, *Eduardo Santos y la política del buen vecino*. Ed. El Áncora, Bogotá, 1984, p. 21.

²⁴ Agustín Nieto Caballero, *op. cit.*, Humberto Quiceno, *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900-1935*, Ed. Foro, Bogotá, 1988, p. 162.

²⁵ Jaime Jaramillo Uribe, en *Manual de Historia de Colombia*, Colcultura, Bogotá, 1980, T. 3, p. 286.

²⁶ Ver José Gómez Pinzón, Memoria de Obras Públicas, 1942, *Historia Extensa de Colombia*, T. XV-2, Lerner, Bogotá, 1966, p. 338.





Empero, en materia de Concordato, la Iglesia, el conservatismo y la mayoría liberal volvieron su mirada reverente hacia la Regeneración de Núñez y Caro. Un decreto sobre Instituciones de Utilidad Común, de 1934, ordenaba que las comunidades religiosas "deben rendir rigurosamente cuentas al gobierno; de lo contrario, se les suprimirán los auxilios oficiales". Monseñor Perdomo lo demandó. En 1937, la Corte Suprema de Justicia dictaminó que "las instituciones eclesiásticas gozan de una personería jurídica de acuerdo con leyes anteriores y posteriores al Concordato" y, por tanto, "no están cobijadas por el Decreto"²⁷. La jerarquía eclesial supo aprovechar este inequívoco triunfo.

La reforma al Concordato, planteada por López y adelantada por Olaya como embajador ante el Vaticano y por Echandía, se redujo al texto concordatario de 1942, que contiene una reforma matrimonial, la cesión de los cementerios y la colaboración del clero en el registro civil, texto acordado por el cardenal Maglione y Echandía, y convertido en ley por el Congreso ese mismo año, pero, debido a la "guerra" abierta que le declararon los obis-

pos, el clero, la prensa y los parlamentarios conservadores, la Comisión de Relaciones Exteriores del Senado logró hacer aprobar un informe que concluía: "Devuélvase el Proyecto de Reforma del Concordato de 1887 al Ministerio de Relaciones Exteriores para que, en un nuevo acuerdo con la Santa Sede, se reconozca a la Iglesia la plenitud de los derechos para el ejercicio de su misión divina y social, en una nación que, unánime, profesa la fe católica"²⁸. En las maniobras abiertas y soterradas de este complot, que recrudeció la violencia en campos y ciudades, estaban coligados el liberalismo oficialista, el conservatismo y la disidencia liberal de Carlos Arango Vélez, aliado de los conservadores.



9. GAITÁN: "ESCUELA PÚBLICA LAICA" PARA "EL DESARROLLO INDUSTRIAL"

El único que no claudicó ante el Concordato fue el sector liberal de Jorge Eliécer Gaitán quien, en el programa del Unir de 1933, defendía la escuela pública, laica y gratuita, urbana y rural; la expansión de Escuelas Normales Superiores; la fundación de Escuelas Técnicas Industriales y la unificación y autonomía de la Universidad Nacional. Como ministro de Educación de Santos, Gaitán impulsó la construcción de escuelas, colegios y normales nacionales en capitales de departamento y presentó en 1940 su "Programa Educativo para Colombia", que reafirmó la escuela pública laica, gratuita y obligatoria; la escuela rural como continuación de la "escuela aldeana"; la "biblioteca aldeana" en cada cabecera municipal, y la extensión de los programas de "restaurante escolar" y "zapato escolar". Pero su programa fue derrotado por el bipartidismo en el Congreso.

²⁷ H. Bronx, *op. cit.*, pp. 355 y 356.

²⁸ H. Bronx, *op. cit.*, pp. 361 y 362.

²⁹ Laureano Gómez, *El Siglo*, Bogotá, mayo 25 y 31 de 1940, cit. Bushnell, *op. cit.*, p. 46.

³⁰ Spruille Braden, *op. cit.*, Bushnell, *op. cit.*, p. 170.

³¹ Gaitán, cit. A. Romero Aguirre, *op. cit.*, p. 277.

³² Germán Arciniegas, *Colombia*. Ed. OEA, Washington, 1962, pp. 73 y 74.

³³ *Factores colombianos*. Ed. ICOP, Bogotá, 1957, p. 143.



El desbordamiento de la reacción política de entonces estuvo determinado por las condiciones de la Segunda Guerra Mundial. Laureano Gómez escribió en *El Siglo* que lo que justifica la causa de los aliados europeos es “la defensa de la civilización cristiana”, y a los pocos días, en un artículo con tono pronazi-fascista, precisó: “El peligro está en iniciativas como la del Senado norteamericano, detrás de cuyo proyecto asoma la cabeza un propósito intervencionista preñado de amenazas para nuestra soberanía”²⁹. Gómez, creyendo que los avances alemanes anunciaban una victoria nazi, lanzó ataques a Estados Unidos, ante lo cual el embajador Spruille Braden, en marzo de 1941, se encargó de disuadirlo, amenazándolo con retirar del periódico publicidad de Vick Vaporub y cigarrillos Camel: “consideré necesario —dice Braden al secretario de Estado— adoptar una



posición firme”. “El resultado fue que se dio por vencido y que solemnemente prometió dejar en claro, tanto en sus editoriales como en sus pronunciamientos públicos futuros, su 'ferviente amistad con los Estados Unidos'. No tengo la más mínima confianza en la sinceridad de sus promesas y estoy seguro de que se echará para atrás... si siente que los nazis van a ganar la guerra”³⁰. Pero Estados Unidos ganó la guerra, consolidó su política de dominación general sobre Colombia y supo entenderse muy bien con aliados tan poco sinceros como Laureano Gómez para conspirar contra la marcha incontenible de Jorge Eliécer Gaitán.

En 1947, pocos meses antes de que esa conspiración anegara en sangre al país el 9 de abril, Gaitán planteaba: “El liberalismo declara que la educación primaria debe tener, en la órbita fiscal, prelación sobre los demás problemas. La formación técnica tanto en los oficios como en las profesiones, debe sustituir a la enseñanza académica hoy vigente. El Estado, además de traer los técnicos extranjeros indispensables para nuestro desarrollo industrial, debe formar en grande escala técnicos colombianos en el exterior que permitan luego la explotación de la riqueza por los nacionales y para los nacionales”³¹. Gaitán fue el primero en llamar a “Educar para producir la riqueza material y el desarrollo industrial del país”.

Así, entonces, llegó la educación colombiana a la mitad del siglo XX con el Concordato redivivo; con la Ley Orgánica de Educación confesional en plena vigencia; con un analfabetismo en mayores de 7 años del 43.9% en 1951, cuando el total de la población era de 11.548.172 habitantes, de los cuales sólo 495.433 habían alcanzado el 5º. de primaria³²; con 18.611 establecimientos públicos y privados en 1955, donde estudiaban 1.236.084 alumnos de primaria, 77.447 de secundaria y 13.284 universitarios, y un total de 49.778 profesores en todos los niveles³³; con una cobertura exigua; con graves deficiencias de infraestructura y dotación; sin un sistema de planeación de la educación; sin una política de investigación científica; y en un horizonte nacional signado por la más implacable violencia política en campos y ciudades. Mas, en medio de aquella hora trágica del comienzo de los años 50, tras la cual las instituciones de *Bretton Woods* — el Banco Mundial y el FMI— habrían de iniciar su sistemática intervención sobre la vida económica y educativa del país, hubo también quienes, con la nación en las alforjas del pensamiento, tenían la convicción de que la patria, que comienza en el canto del regazo materno, siempre da su primer paso —esto también lo saben los subastadores de la soberanía— en el patio de recreo de una escuela.





la educación pública colombiana: 1950-2000

• José Fernando Ocampo T.* •



Tres elementos determinan la historia de la educación pública en Colombia en la segunda mitad del siglo que termina, uno, la pérdida de legitimidad de la Iglesia católica que dominó la orientación de la enseñanza en este país desde la Colonia y se extendió a lo largo de casi todo el siglo XIX, pero que tomó su forma de duración de más de un siglo mediante la firma del Concordato con la Santa Sede después de 1887. Otro, la injerencia determinante de los organismos internacionales controlados por Estados Unidos de 1950 en adelante, factor que condiciona los aspectos fundamentales del devenir histórico de la educación colombiana desde entonces. Y tres, la lucha de resistencia librada por el movimiento magisterial, por los estudiantes, por la comunidad educativa y por la sociedad misma en defensa de la educación pública.

En este intento de aproximación histórica a la educación colombiana solamente se trata de aportar unos puntos más bien esquemáticos y metodológicos, sin pretender elaborar un estudio exhaustivo. A medida que avanza la crisis que vive la nación y se descompone cada vez más la sociedad colombiana, la educación sufre sus consecuencias y reproduce sus momentos críticos. Pero a diferencia de la economía y la política, la educación tiene la característica de poder avanzar por encima de todo condicionamiento, de tener la capacidad de superarse aún en los momentos de mayor disolución social. Es posible una revolución educativa y cultural, sin una revolución

política. Así lo han probado los pueblos a lo largo de la historia, pero sobre todo, durante los dos últimos siglos. Más aún, las revoluciones educativas han precedido las revoluciones políticas. La consigna de moda de los activistas gremiales de que "si no cambia el sistema, no cambiará la educación," ha quedado relegada en el olvido por desproporcionada.

Estas líneas sobre la historia de la educación pública, se escriben en el momento más crítico del desarrollo del país, cuando amenaza ruina, desolación y liquidación. Nunca en la vida republicana de la nación un gobierno, como el de Andrés Pastrana, se había propuesto desaparecer uno de los requisitos esenciales de la sociedad como es la educación pública, es decir, una educación abierta y para todos.

*Director Ceid- Fecode

¹ Ver "Propuestas de Fecode sobre Ley General de Educación," revista *Educación y Cultura*, diciembre de 1991, N° 25, pp. 11-18; José Fernando Ocampo, "Hacia una revolución educativa en Colombia," revista *Educación y Cultura*, diciembre de 1991, N° 25, pp. 19-24; Jaime Dussán Calderón y José Fernando Ocampo, "Proyecto de Ley General de Educación," revista *Educación y Cultura*, marzo de 1993, N° 29, pp. 4-13; "Pliego de modificaciones al proyecto de Ley General de Educación," revista *Educación y Cultura*, N° 29, pp. 20-23; Piedad Caballero, "La reforma educativa en Colombia," revista *Educación y Cultura*, marzo de 1995, Nos. 36-37, pp. 21-26; Jaime Dussán Calderón y José Fernando Ocampo, "Una reforma educativa de largo alcance," en *La reforma educativa. Ley General de Educación y Ley 60 de 1993*, ediciones Fecode, enero de 1994.



I. LUCES Y CONQUISTAS

Tres transformaciones históricas:
Ley General de Educación,
Estatuto Docente, Ley 60/93

A sólo cinco años de haberse aprobado en el Congreso de la República en 1994, la Ley General de Educación constituye ya para la historia una fuerza poderosa en pro de una educación científica, una bandera de defensa de la educación pública, un escenario de confrontación entre el Estado y la sociedad, un blanco de ataque proveniente de las más diversas fuentes¹. El esfuerzo sistemático de cinco ministros de Educación por desmantelarla demuestra la tensión ideológica y política que ha generado en todos los ámbitos de la nación colombiana. El proceso y la lucha por alcanzarla se desarrolló en el gobierno más neoliberal de la época reciente, el de César Gaviria Trujillo, el cual contó para oponerse a la Ley General de Educación con el ministro de Hacienda, Rudolph Hommes, y con el director de Planeación Nacional, Armando Montenegro, representantes de un neoliberalismo fundamentalista.

Como toda ley, resultó de acuerdos estratégicos entre los legisladores, la sociedad, el gobierno, los grupos de interés y los enemigos. Es decir, tiene de todo. Pero en la historia los hechos se juzgan, no por los detalles, sino por su contradicción principal. En un escenario tan neurálgico y sensible como la educación, la relación con el Estado es ineludible. En la Ley General de Educación, haberle quitado al Estado el control de los contenidos por medio de la autonomía escolar, significó un hecho revolucio-



nario en la historia educativa de Colombia. Después de la independencia el Estado hizo esfuerzos ingentes por apoderarse del control de la educación. Lo logró parcialmente y fue motivo de varias guerras civiles promovidas por la Iglesia católica en su afán por recuperarlo. En la Constitución del 86 se llegó a una transacción, en la que el Estado conservaba la inspección, pero la Iglesia definía los contenidos. Sólo la reforma del Concordato de 1976 le quitó la injerencia a la Iglesia, después de que los liberales habían claudicado en las décadas del treinta y el cuarenta. Pero corresponde a la reforma de 1994 haber liberado la educación del control de la Iglesia y del Estado.

Haberle “devuelto” la educación a los educadores; haberle suprimido al Estado su papel de “educador”; y al contrario, haber entronizado legalmente que el que tiene que ser educado es el Estado; constituye hechos de trascendencia revolucionaria. Ya no son ni la Iglesia ni el Estado los que controlan los contenidos de la educación, sino los educadores. Pueden sumársele otros elementos, como el de la dirección colegiada en las entidades territoriales con las Juntas de Educación; el gobierno escolar; la educación para el trabajo; la institucionalización de los preescolares de tres

años; la defensa de la educación media; la definición de los fines de la educación; los objetivos específicos del plan de estudios; las áreas obligatorias como base del currículo; y otras de mayor o menor envergadura. Pero la esencia de la Ley General de Educación reside en la autonomía escolar. Y si se le adiciona el derecho a la libertad de cátedra consagrado en la Constitución del 91 como el derecho exclusivo de todo maestro, se convierten en la mayor transformación de la educación colombiana en toda su historia. Juzgar la Ley General de Educación sin tomar como el aspecto principal de su contenido la autonomía escolar y sus consecuencias en la educación colombiana, significa carecer de perspectiva histórica.



Quince años antes, en 1979, el magisterio había conquistado el Estatuto Docente después de más de diez años de ardua lucha en las calles y en el parlamento. Venía de derrotar los estatutos de Galán en el gobierno de Misael Pastrana y de Hernando Durán Dussán en el gobierno de López Michelsen, que se habían enfrentado al magisterio desde el Ministerio de Educación. Corría el gobierno de Turbay Ayala, en medio de la lucha contra el movimiento insurgente y de una persecución generalizada contra las clases populares, el magisterio logra negociar un estatuto docente con el ministro Rodrigo Lloreda Caidedo. Se suele tomar el Estatuto solamente como una conquista reivindicativa. Pero desde el punto de vista histórico su significado es triple: primero, haber igualado en dignidad y salario los maestros de primaria con los de bachillerato; segundo, haber estimulado como nunca en la historia de la educación, la cualificación académica en los maestros con el escalafón; y tercero, haberlos defendido del clientelismo, el chantaje, la politiquería, el abuso sexual, la persecución política, la arbitrariedad y el abuso de autoridad con la estabilidad del régimen disciplinario. En el gobierno de Laureano Gómez —para poner sólo un ejemplo— se había desatado una persecución contra los maestros de afiliación liberal por no concordar con las ideas fascistoides del gobernante.²



Para juzgar el Estatuto en esta perspectiva histórica basta con recordar que los maestros de primaria sólo se capacitaban si podían promoverse a bachillerato, que se constituía en su máxima aspiración. Haberlos colocado en igualdad de condiciones elevó las calidades del magisterio de primaria. Pero que hoy el 80% de los maestros colombianos se hayan licenciado en las universidades, el 30% cuenten con postgrado y un buen porcentaje hayan alcanzado el magister, los coloca en los primeros lugares de toda América Latina.

Entre la autonomía escolar y el Estatuto Docente, se coloca la Ley 60/93, que aborda el problema financiero y administrativo de la educación. Intenta poner orden en un servicio educativo caótico y anárquico. El hecho solo de haber impedido que la educación colombiana cayera en el abismo del servicio de salud al convertir los hospitales en empresas “vendedoras” de servicios para autofinanciarse, ya tiene un puesto en la historia. Haberle colocado talanqueras a la municipalización propiciada por la Constitución de 1991; haber establecido igualdad salarial y prestacional para las dos plantas de personal, la del situado fiscal y la de los recursos

propios de los municipios; haber permitido el aumento porcentual del situado fiscal en cada vigencia presupuestal; haber impedido la asignación del situado fiscal a los municipios; haber prohibido la vinculación de educadores por contrato; haber mantenido los FER como entidades pagadoras; definieron un régimen financiero y administrativo para salvaguardar la educación pública. Para lograrla, el magisterio desarrolló una de las movilizaciones más combativas y numerosas de todo el siglo. Se enfrentaba a la política neoliberal de Gaviria.

² Aline Helg, “La educación en Colombia. 1946-1957,” *Nueva historia de Colombia*, T. IV, Planeta, p. 114.

³ Ver N° 1 de la revista *Educación y Cultura*, julio de 1984, especialmente los artículos de Alberto Martínez Boom y Felipe Rojas, “Movimiento pedagógico: otra escuela, otros maestros;” el de Jorge Gantiva, “Orígenes del movimiento pedagógico;” y el documento “Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico.” En el N° 2, de septiembre de 1984, el artículo de Antanas Mockus, “Movimiento Pedagógico y calidad de la educación.” En el N° 5, en septiembre de 1985, el artículo de Jorge Gantiva, “Tesis sobre el Movimiento Pedagógico.” En el N° 19, de diciembre de 1989, “Movimiento Pedagógico, presente y porvenir.”



Tres programas pedagógicos:
Movimiento Pedagógico,
autonomía escolar,
profesionalización del magisterio

En su aula, en su escuela, en su colegio, el maestro colombiano siempre ha tenido una preocupación permanente por mejorar su método de enseñanza, profundizar su área de especialización, llegar a sus educandos en el proceso formación axiológica y ganarse la legitimidad como educador ante sus estudiantes. Sin esta búsqueda pedagógica, el maestro deja de serlo o simplemente se adocena. Pero como gremio, como sociedad, como grupo profesional, estas inquietudes no se hicieron realidad sino hasta la década del ochenta con el lanzamiento del Movimiento Pedagógico por la Federación Colombiana de Educadores, Fecode.³ Para algunos consistió en la transformación del maestro de un luchador sindical en un intelectual pedagógico, alejado de toda posición contestataria sindical o política. Esta tendencia expresaba una posición de derecha, de carácter pedagogicista. Para otros, se proponía el mejoramiento de la calidad de la educación, centrada en el método y no en el contenido como elemento principal de la pedagogía, sin renunciar a las luchas reivindicativas. Esta posición tenía que ver con una tendencia de centro, más pedagogicista que sindical. Y para unos terceros, se trataba de la dignificación del maestro y de la calidad de la educación en ligazón indisoluble con la defensa de la educación pública mediante el compromiso social y político. Se trataba de una posición de izquierda que equilibraba la pedagogía con la acción sindical.

Lo más significativo del Movimiento Pedagógico consistió en haber promovido un gran debate ideológico sobre el papel del maestro, de la educación pública y sobre la naturaleza de la calidad de la educación. Pero, también, el de haber impulsado una lucha interna dentro del magisterio y de la intelectualidad pedagógica nacional en torno a la relación de la pedagogía con la política, o mejor, de la práctica pedagógica con la práctica política. Su limitación provino de no haber logrado llegar a las grandes masas del magisterio colombiano y haberse reducido a grupos muy limitados de una élite magisterial, influida por el pedagogicismo. No logró en esa etapa vincular la práctica pedagógica a la práctica política dentro del magisterio. Además, sectores intelectuales vinculados al movimiento adoptaron posiciones neoliberales frente al significado del carácter público de la educación a favor del sector privado que los convirtió en voceros de la política gubernamental.



Alrededor de la elaboración del proyecto de Ley General de Educación, de negociación con el gobierno y del trámite de la Ley General de Educación en el Congreso, entre 1991 y 1994, se generó en el magisterio un gran debate a lo largo y ancho del territorio nacional, promovido por la Federación Colombiana de Educadores, Fecode. En esencia, significó la verdadera masificación del Movimiento Pedagógico con un profundo contenido político en torno al papel del Estado en la educación, el cual desembocó en el tema estratégico de la autonomía escolar, del más profundo contenido político.

No solamente la Ley le concedió a la autonomía escolar un carácter político frente al papel del Estado en la educación, sino también un propósito pedagógico. Al mismo tiempo que suprimió el currículo único, obligatorio y uniforme impuesto por el Estado, definió fines a la educación, estableció áreas obligatorias y fundamentales, le colocó objetivos a las áreas de conocimiento de acuerdo a los cuales deben elaborarse los planes de estudios, introdujo una definición de currículo y de plan de estudios. Es decir, otorgó autonomía académi-



ca a las instituciones, pero limitada por lo estipulado en ella misma, dándole un carácter colectivo con la institucionalización de los Consejos Académicos y los Consejos Directivos, como máximas autoridades de las instituciones educativas en lugar de la autocracia rectoral.

Por primera vez en la historia educativa de Colombia, la responsabilidad de los contenidos del aprendizaje y de la formación se hizo recaer sobre los mismos educadores. Anteriormente, la preocupación central de los maestros en su tarea de enseñanza consistía en seguir fielmente el programa del Ministerio de Educación vigilados de cerca por los supervisores que exigían el cumplimiento regulado y preciso de los manuales oficiales. Hoy el Ministerio de Educación hace esfuerzos ingentes por recuperar el control de los contenidos por medio de decretos, resoluciones y publicaciones. Pero lo que produjo la autonomía, aun limitada como es, fue una apertura de escuelas pedagógicas, tendencias y metodologías que favorecieron el florecimiento pedagógico y el interés profesional de los docentes.

Por años, la vinculación del personal docente estuvo inficionada de politiquería. Mientras la educación estuvo en manos de los municipios antes de que se nacionalizara la educación primaria, los alcaldes o los gobernadores tomaron el magisterio como una bolsa de empleo y nombraban personal sin ninguna capacitación. Después del Estatuto Docente en 1979, sólo podían vincularse maestros con título de normalista o licenciado. Al municipalizarse la educación de primaria y bachillerato por la Ley 29 y establecerse la elección popular de alcaldes, la politiquería llegó a extremos inconcebibles en la práctica de exigir o pagar favores de apoyo a candidaturas. Cuando el tema se abordó de nuevo en la Ley 60/93, el número de maestros sin profesionalización era enorme. Allí se prohibió la vinculación de educadores sin título de normalista o de licenciado. Un año después, la Ley 115/94 transformó las normales al prolongar dos años su formación, especializó la de los maestros de primaria y le entregó a las universidades la actualización de los docentes en ejercicio. Era un paso enorme en la profesionalización de los educadores y en la despolitización de las vinculaciones de personal docente.

Tres luchas de envergadura: movimiento estudiantil del 71, paro contra la municipalización y contra la privatización de la educación

Durante todo el año 1971 el país asistió al más grande movimiento estudiantil de la historia de Colombia. Tuvo como protagonista principal el estudiantado universitario, pero a él se vincularon amplios sectores de estudiantes de bachillerato. Su protesta se enfocó contra la falta de democracia en las universidades, contra los Consejos Superiores, contra la injerencia norteamericana en la orientación y financiación de los centros de educación superior y por una investigación científica financiada por el Estado, puntos centrales de lo que se denominó el *Programa mínimo de los estudiantes colombianos*. Los objetivos mismos le imprimieron el carácter de un movimiento antiimperialista, el más importante del siglo XX en el campo de la educación colombiana a favor de una cultura nacional y científica.

En la década del sesenta, desde el inicio del Frente Nacional, se había operado una profunda modernización de la universidad colombiana, auspiciada, financiada y asesorada por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, BID, la Agencia Internacional del Desarrollo, AID, y las fundaciones estadounidenses como la Ford y la Kellogg. Con este propósito se produjo el *Informe Atcon*⁴ y posteriormente el *Plan Básico*. Había tenido como inicio la política norteamericana de la *Alianza para el Progreso*, la cual había encontrado su soporte colombiano en los llamados "rectores de la Alianza" como Ignacio Vé-



lez Escobar en la Universidad de Antioquia y Alfonso Ocampo Londoño en la Universidad del Valle. Colombia fue escogida como modelo para los programas de modernización en la década del 50 por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento —después Banco Mundial— y el Frente Nacional se convirtió en el mejor escenario de las políticas modernizadoras de Estados Unidos, uno de cuyos objetivos lo constituyó el control de la intelectualidad y de los profesionales.

En este contexto político se desarrolló una ardua lucha, a la que se unieron los profesores de las principales universidades del país. No se trataba de derrotar la modernización como tal para mantener la universidad colombiana en el atraso feudal en que todavía accionaba. Lo que plantearon los estudiantes fue que esa transformación de las universidades sirviera al país y no a la dominación extranjera. A finales de 1971 se lograron acuerdos en la Universidad Nacional y en la Universidad de Antioquia y allí se establecieron Consejo Superiores y Directivos con la participación mayoritaria de estudiantes y profesores elegidos popularmente en las

instituciones. Rápidamente el gobierno de Misael Pastrana reaccionó, nombró lo que se llamaron “rectores policías”, como Luis Duque Gómez en la Universidad Nacional y Luis Fernando Duque Ramírez en la Universidad de Antioquia, y en el movimiento estudiantil se operó un

viraje al infantilismo de izquierda que abandonó el *Programa mínimo* e impulsó la concepción de que era reformista luchar por la transformación de la educación, en cambio de lo cual se imponía el apoyo o la vinculación al movimiento guerrillero con miras a un cambio de sistema político. Fuera de pequeñas escaramuzas, el movimiento entró en grave receso y el gobierno quedó con las manos libres para impulsar la reforma universitaria de 1980 y de 1992, ya con una concepción totalmente neoliberal. Lo que queda para la historia es el impacto político del movimiento estudiantil del 71 y la enseñanza de que un programa y una organización pueden desafiar la política imperialista en el terreno de la educación si los estudiantes y profesores se deciden a rebelarse. Gracias al movimiento estudiantil del 71 y a pesar de la política represiva impuesta por Misael Pastrana, la modernización universitaria empezó a servirle al país más que al imperialismo norteamericano.

En tres ocasiones el gobierno ha intentado municipalizar la educación, en 1984 durante el gobierno de Belisario Betancur y el ministerio de Doris Eder de Zambrano; con la Ley 29 en el gobierno de Virgilio Barco y el ministerio de Manuel Francisco Berra; y con el proyecto de Ley 127 de 1993. El magisterio colombiano se ha opuesto sistemáticamente a este propósito. Sus argumentos han consistido en la imposibilidad de financiar la educación con recursos municipales, en el poder de la politiquería que domina en esas entidades territoriales y en los riesgos de arbitrariedad contra los educadores así como en la falta de altura para dirigir la educación a ese nivel. La breve experiencia de la Ley 29 mostró pruebas fehacientes para probar los argumentos del magisterio. Pero la Constitución de 1991, impuesta por el gobierno de César Gaviria con una concepción neoliberal fundamentalista, le impulsó a la educación un propósito municipalizador y le abrió el camino a la autogestión de las instituciones educativas.⁵ Dos paros nacionales del magisterio, el de 1984 y el de 1993, impidieron que la planta del situado fiscal pasara a los municipios, que cada uno de ellos estableciera un régimen salarial, prestacional y disciplinario, que los alcaldes vincularan los maestros diferentes a los de sus re-

⁴ Rudolph Atcon, “La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en la América Latina,” revista *Eco*, 1961.

⁵ Ver revista *Planeación y Desarrollo*, revista del Departamento Nacional de Planeación, volumen XXIV, N° 3, Santa Fe de Bogotá, 1993. Contiene una serie de artículos sobre las reformas educativas en el mundo. En particular sobre el tema de la descentralización, ver Alfredo Sarmiento, “Historia de las reformas educativas en Colombia,” pp. 111-140; también Clemencia Chiappe, “El impacto de la descentralización sobre la calidad del servicio escolar,” revista *Educación y Ciudad*, Idep, 1997.



cursos propios y que el currículo dependiera de ellos. Y haber logrado que no se convirtiera la educación en una mercancía como el servicio de salud, se constituyó en un resultado de alta significación histórica.

Seis años después, en medio de la peor crisis económica de la historia contemporánea del país, el gobierno de Andrés Pastrana se propuso llevar a cabo lo que ningún gobierno había hecho en dos siglos, dismantelar la educación pública, privatizarla y reducirla a su mínima expresión. Puso en marcha los postulados neoliberales propuestos por una serie de estudios sobre el gasto público en educación dirigidos a privatizar la educación pública como cualquier servicio público domiciliario.⁶ En primer lugar, mantuvo la congelación del porcentaje del situado fiscal, lo cual significó una disminución real en los últimos tres años de más de un 2.5% en relación con los ingresos corrientes de la nación, equivalente a trescientos mil millones de pesos.⁷ En segundo lugar, dejó en el presupuesto un déficit que supera los setecientos mil millones de pesos, sin esperanza de cubrirlos. En tercer lugar, cerró los cupos en la educación pública para los estratos superiores al dos, lo cual, además de una educación pobre para pobres, obliga a recurrir a la educación privada. En cuarto lugar, se propone el llamado *Nuevo Colegio* para poder funcionar la gestión gerencial en las instituciones con autonomía financiera y de manejo de personal orientado a la autofinanciación.



Se ha ido imponiendo subrepticamente una tergiversación sobre el carácter público de la educación, impulsada por los neoliberales. Según ella toda la educación es pública, préstela el que la preste. A ello dio pie la definición constitucional de la educación como “servicio público” y las posiciones de intelectuales desclasados que apoyaron esa teoría. En esa forma se tergiversaba por completo el significado de la educación pública, cuya esencia consiste en ser abierta y para todos. Si es abierta, no puede ser confesional, desde el punto de vista religioso o ideológico. Si es para todos no puede limitarse su ingreso a ella por el cobro de la pensión o la matrícula. Este histórico debate lo revivió el gobernador de Antioquia, Álvaro Uribe Vélez y lo aplicó el ministro de Educación del gobierno de Andrés Pastrana, Germán Bula Escobar, para quienes el Estado hace educación pública por medio de becas y subsidios a la educación privada con los recursos de los contribuyentes. Para detener esta pretensión que sustenta el Plan de Desarrollo de Pastrana, el magisterio desarrolló un paro de alto contenido político en la primera mitad de 1999. Este fue el paro contra la privatización de la educación pública.

II. SOMBRAS Y ENGENDROS

Tres atentados contra la soberanía nacional: los programas educativos de los organismos internacionales, los planes de desarrollo y la política neoliberal

Después de 1950, fecha del primer plan de desarrollo elaborado por Lauchlin Currie en la misión del BIRE, la economía colombiana ha dependido para su desarrollo del endeudamiento externo.⁸ Poco a poco, a medida que los créditos crecieron y la situación macroeconómica se volvió más compleja, los organismos internacionales, principalmente el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, FMI, han condicionado el desenvolvimiento del país. Cada vez más el capital financiero internacional ha dominado el vaivén de la economía nacional, hasta el hecho dramático de los últimos diez años con la globalización, como sucedió en Asia, cuando el mercado de capitales y las fórmulas medicinales de los organismos internacionales pusieron en jaque la estructura económica colombiana hasta llevarla a la más profunda crisis de este siglo. Ninguno de los gobiernos anteriores o posteriores al Frente Nacional en estos cincuenta años, hicieron algo para no continuar sometidos a esta coyunda de la más pura catadura imperialista.

En estas condiciones, la educación nacional no podía escapar a este sometimiento.⁹ Durante la época del Frente Nacional "Colombia ha sido uno de los países que más ha recibido asistencia extranjera," afirma un observador no comprometido con la situación interna del país.¹⁰ El Banco



Mundial ha vertido en esta mitad del siglo millones de dólares en orientar la educación colombiana. Pero desde la década del cincuenta entraron al país la Agencia Internacional para el Desarrollo, AID, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, que patrocinaron programas como los INEM, la universalización de la educación, la escuela nueva, las madres comunitarias, las úrsulas, entre otros. Primero, se inquietaron por la educación universitaria y prestaron más de 25 millones de dólares para la modernización de las universidades. Después fue la educación técnica. Más tarde la educación rural. Enseguida la educación primaria. De 1960 a 1967 el país recibió de estas organizaciones más de cuarenta millones de dólares.¹¹ Entre 1987 y 1990, el Banco Mundial, por ejemplo, hizo créditos por más de diez mil millones de pesos de esos años.¹²

¿Qué significado y qué repercusiones ha tenido el condicionamiento de los organismos internacionales en educación? Estados Unidos controló todo el proceso de modernización de las universidades colombianas durante la década del 60, principalmente por intermedio de la AID y de las fundaciones estadounidenses, impulsada por la política de Kennedy de la *Alianza para el Progreso*, a la que él mismo denominó "revolución preventiva." Un país no invierte veinticinco millones de dólares en la educación superior de un país nada estratégico para sus intereses en esa etapa, simplemente por compasión humana sobre el subdesarrollo. Su propósito fue claro, impedir que la revolución cubana se repitiera en los demás países de América Latina y cooptar para sus intereses la élite intelectual. Pero, además, formar los profesionales que pudieran llevar adelante una industria capaz de reemplazar la norteamericana en los sectores donde su mano de obra muy cara se hubiera vuelto menos competitiva. Nelson Rockefeller planteaba en 1969 que "los bienes que Estados Unidos producen ahora ineficientemente serían importados, principalmente, de los países menos desarrollados y los consumido-

⁶ Ver Sergio Clavijo, *Descentralización de la educación y la salud: aspectos fiscales del gasto social en Colombia*, Fundación Sociedad y Democracia, Serie: Documentos de interés político, 1998; Eduardo Wiesner Durán, "La asignación de recursos por capitación y la reforma del sector educativo en Colombia," revista *Educo*, N° 2, agosto de 1998, pp. 40-61; Eduardo Sarmiento Palacio, "Financiación equitativa y eficiente del sector educativo," revista *Educo*, N° 2, agosto de 1998, pp. 62-93.

⁷ Eduardo Wiesner Durán, "La asignación de recursos por capitación y la reforma del sector educativo en Colombia," en *Educo*, revista de estudios en educación, agosto 1998, pp. 48 y 49.

⁸ Ver José Fernando Ocampo, *Colombia siglo XX*, Editorial Tercer Mundo, tercera edición, Bogotá, 1984.

⁹ Robert Aravone, "Políticas educativas durante el Frente Nacional. 1958-1974," en *Revista Colombiana de Educación*, N° 1, Bogotá, 1978; Fernán González, *Educación y Estado en la historia de Colombia*, Controversia, CINEP, Bogotá, 1978; Aline Helg, *op.cit.*. Los documentos de la AID, del Banco Mundial y de otros organismos internacionales, por ejemplo, el PNUD y la Unesco, son numerosos en torno al dictado de políticas educativas para América Latina y Colombia. Está por hacerse esa recopilación. Aquí cito unos pocos: AID-BIRF-Unesco, *Proyecto del Plan de orientación escolar y profesional*, 1964; Rand Corporation for AID, *Planning Educational Change for Primary Schools of Colombia*, A briefing, mayo, 1968; Departamento Nacional de Planeación, *Préstamo AID: sector educativo*, 1970; Agency for International Development, *Intercountry Evaluation of Education Sector Programs. Brazil, Colombia, Panamá*, diciembre, 1976; Análisis sectorial Ministerio de Educación-BIRF, *Análisis y propuestas para el sector educativo colombiano. Términos de referencia*, julio de 1985; Ministerio de Educación, BIRF-OSPE, *Análisis del sector educativo con énfasis en sus aspectos administrativos y financieros*, documento de discusión, junio de 1987; Banco Mundial, *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe*. Resumen ejecutivo. En el artículo de Yvon Lebot titulado "Organización y funcionamiento del sistema educativo colombiano," publicado por el Dane, *Boletín Mensual de Estadística*, N° 243, octubre de 1971, se anexa una bibliografía detallada de los documentos de Planeación Nacional sobre educación y de los organismos internacionales.

¹⁰ Arvone, *op. cit.*, p. 41.

¹¹ Helg, *op.cit.*, p. 138.

¹² Ministerio de Educación Nacional, *Realizaciones del sector educativo. Cuatrienio 1987-1990*, Oficina de Planeación del sector educativo, 1990.



res se beneficiarían a través de menores precios.”¹³ Un alto empleado de la AID afirmaba a su turno: “el punto crucial del préstamo es inducir a los colombianos a gastar su dinero en las áreas que nosotros consideramos prioritarias.”¹⁴ Cuando el imperialismo resolvió el problema de una élite intelectual sumisa formada en las universidades colombianas, las abandonó a la autofinanciación y las matrículas altas para tornar hacia la educación primaria con miras a la capacitación de la mano de obra barata sobre la base de que en un país de pocos recursos la universidad la pagan los que aspiren a ella.

Las políticas educativas insertas en los planes de desarrollo han demostrado el mismo sometimiento a los organismos internacionales y a los intereses de Estados Unidos sobre Colombia. Los organismos internacionales de crédito y el Departamento Nacional de Planeación, financiado y asesorado por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional—sus directores han pasado, con muy pocas excepciones, de allí a trabajar en uno de los dos organismos—se han convertido en la transmisión de las políticas imperialistas para el país, han ido adecuando la política educativa a los intereses estadounidenses de cada momento. No es lo mismo una modernización acorde con los intereses nacionales que una modernización imperialista. La diferencia consiste en que esta última mantiene el país en el límite del atraso para que su economía pueda ser aprovechada por el país dominante. Es decir, toda modernización hace avanzar el país, pero la controlada por el imperialismo le impide surtir efectos de despegue económico definitivo. Eso fue lo que pasó con la moder-



nización de la infraestructura económica de los años veinte a cuarenta.¹⁵ Surgieron ferrocarriles, carreteras, acueductos, electrificación, sin una política de industrialización con miras al desarrollo nacional. Ese ha sido el caso de las políticas educativas de modernización, en la universidad, en los Inem. Mientras cumplieron el propósito para el que fueron diseñados, recibieron al apoyo extranjero. Cuando se les salió de su control o dejaron de ser útiles, los abandonaron y pasaron a otro programa. Y así sucesivamente. Por eso Colombia se ha ido adecuando a la modernización mundial, pero sin superar el subdesarrollo económico y el atraso.

Cada plan de desarrollo, desde el primero en 1950, viene acompañado por objetivos en el campo educativo.¹⁶ En esencia, con excepción del de las *Cuatro estrategias* que se propuso el fortalecimiento del capital financiero, todos han tenido el carácter de programas de distribución e inversión del endeudamiento externo. Sus planteamientos educativos han respondido a ese condicionamiento y a esos propósitos y han respondido a la misma finalidad de la modernización económica de adecuarse a los intereses de los créditos internacionales. Esa contradicción entre objetivos aparentemente universales y aceptables como podrían ser los de alfabetización, cobertura total en educación primaria, introducción de la educación técnica, con los intereses de inversión de capital en un país

subdesarrollado como Colombia, sólo se puede resolver si se mira el verdadero interés nacional del desarrollo económico independiente y de autonomía relativa, como cualquier país desarrollado del mundo. Cuando se colocó el énfasis de los planes de desarrollo en la educación primaria, se condicionó al abandono de la educación superior por parte del Estado. Y una vez se definió el abandono de la educación técnica por la educación académica en la *Apertura Educativa* fue sobre la base de privatizar el bachillerato mediante subsidios a la demanda. Ningún organismo internacional, por ejemplo, invierte en la educación alemana, porque no la puede utilizar para sus objetivos de dominación económica y política. Pero eso es lo que hace el capital extranjero y el de organismos internacionales controlados por Estados Unidos.¹⁷

Hace poco más de diez años arribó al país la fiebre neoliberal de globalización, apertura económica, reducción del Estado, privatizaciones y reforma constitucional. Comenzó efectivamente con la imposición de la secretaria de Comercio de los Estados Unidos, Carla Hill, al gobierno de Barco a riesgo de no desembolsar las cuotas



tación, desviación de recursos estatales a instituciones privadas y solidarias de educación, autonomía financiera a las instituciones, crédito educativo generalizado, elevación de ma-

del crédito Challenger, pero tomó auge en de César Gaviria, bajo cuyo Ministerio de Hacienda de la anterior administración se había iniciado. Con el neoliberalismo se cumplía el sueño secular de Estados Unidos de un continente americano sometido al libre comercio. Había firmado convenios internacionales de plena libertad de intercambio durante toda la primera mitad del siglo en la mayoría de países latinoamericanos, aunque se hubieran diluido en los avatares de la guerra fría de los años cincuenta a ochenta. Pero su hegemonía política mundial le había dado la oportunidad de imponer la política de libertad de comercio y de capitales. Cuando comienza a derrumbarse el dogma de que la globalización al modo estadounidense es ineludible con la crisis asiática y latinoamericana, en Colombia penetra todos los vericuetos de la educación impulsada en este momento por el gobierno de Andrés Pastrana.

Congelamiento y reducción progresiva del situado fiscal, transferencia de las responsabilidades a las imponentes administraciones municipales, subsidio a la demanda y no a la oferta, distribución de recursos por capi-

trículas para garantizar la autofinanciación, conversión de la educación en mercancía sujeta a la oferta y la demanda, responsabilidad estatal reducida a los más pobres de los pobres, metas de racionalización del gasto público que afectan la calidad de la educación, constituyen una política liquidadora de la educación pública. A sangre y fuego va imponiéndose la política diseñada a comienzos del 90 con la *Apertura Educativa* del plan de desarrollo de Gaviria, sin importarles a sus promotores ni normas ni leyes.¹⁸ Con el argumento de la pobreza de la economía nacional, acaba el país acomodándose a una educación pobre para pobres, inútil para impulsar el desarrollo. Educación como empresa de producción, como mercancía, como servicio domiciliario, como técnica administrativa, como capital humano sujeto a la ley de la máxima ganancia capitalista, es la prescripción de la economía de moda. A eso se reduce toda la retórica neoliberal sobre la prioridad de la educación. Y nada más. En estas condiciones, el futuro es extremadamente oscuro para la educación colombiana.

Tres atentados contra la calidad de la educación: La doble jornada, la promoción automática y las madres comunitarias

En quince años, de 1950 a 1965, Colombia dio un salto en la cobertura educativa. En primaria se triplicó, en bachillerato se decuplicó y en educación superior se multiplicó por veinte.¹⁹ Era una necesidad ineludible. Los niveles de analfabetismo llegaban al 40% y 50%. Pero en la educación primaria y bachillerato de la educación pública, el aumento de la cobertura no corrió parejo con el mejoramiento de la calidad de la educación. Una de las medidas más perjudiciales para la educación pública consistió en

¹³ *The Rockefeller Report on the Americas*, the New York edition, 1969.

¹⁴ Citado por Arvone, *Ibid.*, pag. 42.

¹⁵ Ver Ocampo, *op.cit.*

¹⁶ Ver, por ejemplo, la introducción de Carlos Gerardo Molina al libro del Ministerio de Educación Nacional, MEN, *La planeación educativa en Colombia, 1950-1986*, Bogotá, septiembre, 1986.

¹⁷ Arvone, *op.cit.*, ilustra muy bien el carácter determinante de los créditos de los organismos internacionales sobre la educación colombiana para ponerla a servicio más de sus intereses que de los del país, pp. 41-43.

¹⁸ Sobre la Apertura Educativa ver revista *Educación y Cultura*, N° 23, junio de 1991.

¹⁹ Alfredo Sarmiento, Bernardo Kugler y Carlos Gerardo Molina, *Análisis del sector educativo con énfasis en sus aspectos administrativos y financieros* (resumen ejecutivo), copia mimeografiada, BIRE, 1986, p. 1.





uplicar la jornada diurna de los estudiantes. Hasta 1967 la jornada diurna se desarrollaba en dos modalidades, la de jornada continua hasta las tres de la tarde, más o menos, y la de jornada interrumpida que iba hasta las doce por la mañana y hasta las cinco por la tarde. La permanencia en la institución educativa variaba entre siete y ocho horas. Con la medida de la jornada quedó reducida a cinco horas. Solamente los efectos desastrosos para la educación pública colombiana sobre la calidad vino a hacerse notoria veinte años después.

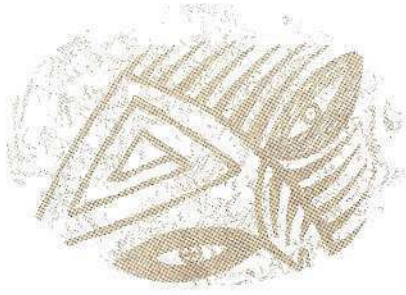
Los efectos nocivos de la doble jornada han sido devastadores. Al mismo tiempo que desaparecieron las actividades complementarias de la educación académica, como el deporte organizado, las tareas culturales, los énfasis especializados de los estudiantes, y se convirtieron en semanas de reemplazo con perjuicio de la actividad académica, las horas totales de permanencia disminuyeron de un poco más de mil a menos de ochocientas, muy por debajo de los estándares de los países más desarrollados²⁰. La doble jornada creó una distancia entre la educación privada y la educación pública muy difícil de subsanar en desventaja para la pública. En el momento de establecerse la jornada doble, los colegios públicos de las principales ciudades del país eran los establecimientos preferidos y de mejor calidad. Hoy son colegios de segunda. Recientemente los gobiernos neoliberales en los ministerios de Ar-

turo Saravia, María Emma Mejía y Germán Bula, se han propuesto restablecer la jornada única diurna, cargando la responsabilidad sobre los educadores. Por más ineludible que sea su restablecimiento, no puede llevarse a cabo cometiendo otro error histórico, como sería cargársela a los educadores. Igualmente, no se puede afectar la cobertura ni se puede llevar a efecto a costa del trabajo y salario de los docentes. Mucho menos con propuestas que empeoran la calidad de la educación como la de encargar a bachilleres de las horas adicionales o no garantizar la planta física indispensable.²¹

Casi veinte años después, los organismos internacionales de crédito presionaron sus préstamos a la disminución o eliminación de la repitencia de grado por parte de los estudiantes en primaria.²² Argumentaron la existencia de altos porcentajes de repitencia en toda América Latina y, especialmente, en Colombia, lo cual elevaba los costos educativos por alumno y limitaba los cupos para nuevos aspirantes al sistema educativo. Para el Ministerio de Educación Nacional la solución era sencilla, si había repitencia, lo que había que hacer era “suprimir la repitencia”. Entonces el ministro de Educación Antonio Yepes estableció en Colombia la promoción automática en medio de bombos y platillos. La medida llegaba acompañada de toda una parafernalia teórica de sofisticadas consideraciones pedagógicas que ataca-

ban la evaluación cuantitativa, asignaban a los números perversas condiciones de represión, demeritaban los planes de estudio basados en el conocimiento, denigraban de la memoria como un elemento mecánico opuesto al pensamiento, y una serie más de consideraciones populistas y románticas sobre la educación. Se cumplía así una ley social, que las concepciones ideológicas siguen los intereses económicos. En este caso la elaboración ideológica corresponde a las necesidades de rendimiento del capital financiero internacional invertido en los países subdesarrollados para controlar su educación.

Cuando se vuelve imposible que la práctica corresponda a la teoría, como en el caso de la promoción automática, resulta muy simplista atribuirle el fallo a quienes tienen la obligación de ejecutarla, como han hecho diferentes estudios sesgados desde las preguntas hasta el muestreo estadístico, haciendo culpable a los educadores del fracaso asombroso, tildándolos o de ignorantes o de atrasados en pedagogía. Pero lo que sucedió es que la promoción automática creó una cultura del promocionismo y del facilismo entre los estudiantes, que derrumbó la conciencia de estudio, de rendimiento, de esfuerzo y de trabajo académico. Sólo quedó la idea de que en la escuela lo único consiste en ascender de grado en grado sin condiciones ningunas de aprendizaje. Nada ha afectado más la calidad de la educación en Colombia que la



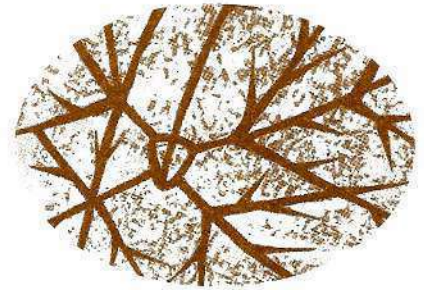
promoción automática. Es la medida más desastrosa tomada por gobierno alguno en la historia de la educación colombiana.

Con tal de adecuar la educación a las condiciones económicas de subdesarrollo y atraso en que está sumida Colombia, las clases dominantes ponen en acción la inventiva más extraordinaria. Han aprendido la lección imperialista. Por ejemplo, para cuidar la infancia se inventaron los hogares comunitarios en donde madres sin formación pedagógica, sin cultura, sin educación, cuidan los niños de familias pobres de Colombia. Desmontaron las guarderías infantiles del Instituto de Bienestar Familiar regentado por personal docente capacitado y lo entregaron a las “madres comunitarias”. Van ampliando la cobertura de la “escuela nueva”, de un maestro para cinco grados, con cartilla única y criterios de conocimiento regionalizado, trasladando una experiencia de zonas semipobladas a las más pobladas. En todas estas estrategias para pobres, domina el criterio de que la educación en los países subdesarrollados debe adecuarse al subdesarrollo. Mientras los países desarrollados batallan para que su educación no desmejore en comparación con su nivel económico y tecnológico, en Colombia sucede lo contrario, se inventan modalidades cada vez más atrasadas que constituirían una vergüenza en un país desarrollado. Precisamente, en los países subdesarrollados debería primar el esfuerzo de



comprometerse no con el atraso, sino con el avance, debido a las mayores necesidades en educación.

A pesar de la baja cobertura de la educación en la primera mitad de este siglo, la educación pública siempre estuvo a la altura de la mejor educación privada. Una vez el servicio educativo del país quedó determinado por las políticas imperialistas de los años cincuenta en adelante, la educación pública se concibió como una educación para pobres. Y se convirtió en una educación pobre para pobres. Jornada doble, escuela nueva, promoción automática, madres comunitarias, no son sino expresiones de una educación subdesarrollada para el subdesarrollo. Se esgrimió por contagio de los organismos internacionales que como no había recursos suficientes, la educación debía ajustarse a las condiciones reales del país, de pobreza y de subdesarrollo. Una sana lógica, no inficionada por la sumisión de dependencia económica, se hubiera encauzado en contravía de las soluciones subdesarrolladas que se adoptaron, precisamente para superar el subdesarrollo, el atraso y la pobreza. No porque la educación en sí misma resuelva estos problemas, sino porque es una condición *sine qua non* de desarrollo económico.



Tres frustraciones pedagógicas: la renovación curricular, la fiebre constructivista y el espejismo del nuevo colegio

Las décadas del sesenta y el setenta asistieron a la implantación de la tecnología educativa y del diseño instruccional con lo que se denominó en Colombia “la renovación curricular”.²³ Su auge tuvo que ver con el viraje del Ministerio de Educación hacia los programas estadounidenses propiciados por la AID, la OEA, la Universidad de New Mexico, la Universidad de Tallahasee. Rodaron los dólares, los viajes, las especializaciones, las asesorías gringas, las carreras de las facultades de educación para ganar dólares y viajes, hasta rectores extranjeros en las instituciones educativas. La pedagogía se convirtió en una técnica, donde las fórmulas sistemáticas conducían al aprendizaje.

²⁰ El Plan Nacional de Desarrollo, 1998-2002, p. 184, se inventa una cifra sobre horas anuales de clase en la educación colombiana de 680 horas. Nuestra cuenta nos da que está por encima de 800. Ambas, por supuesto, están por debajo de países como Japón y Estados Unidos, de 1.280 y 1.200, respectivamente.

²¹ Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002, p. 221.

²² Ver Banco Mundial, *Mejoramiento de la calidad*, op. cit.

²³ De una numerosa bibliografía sobre el tema, véase el excelente artículo de Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández y otros, “La reforma curricular y el magisterio,” en la revista *Tribuna Pedagógica*, de la Asociación Distrital de Educadores, N° 1, julio de 1982. Ver, también, Luis Bernardo Peña, “Las tecnologías de la mente,” *Educación y Cultura*, N° 34.



Reinó soberano el conductismo, considerado como la ciencia de la conducta y la administración. De ello se contagiaron las universidades y las facultades de educación absorbieron las nuevas pócimas para la transformación de la educación colombiana. Universidades como la de Antioquia y la del Valle se convirtieron en centros piloto. Se pretendía por un lado “garantizar la eficiencia del maestro, y por otro, ahorrar el costo de una mejor preparación del mismo.”²⁴ Lo fundamental para el diseño instruccional era la técnica y no el maestro. Se aplicó a la educación lo que se estaba practicando en la industria, la transferencia de tecnología; “podemos decir,” decían los técnicos de la educación, “que la transferencia se genera de Estados Unidos a Latinoamérica, mediante la transmisión de teorías y enfoques metodológicos específicos.”²⁵ Obligado el magisterio a volverse conductista a la fuerza, sin convencimiento y por imposición, la “renovación curricular” pasó por Colombia como un formalismo más que como una pedagogía.

Veinte años de tecnología educativa impuesta desde el Ministerio de Educación Nacional, MEN, a toda la educación colombiana, no dejó sino resoluciones, manuales, parceladores, formularios. Poco a poco se fue operando la reacción ideológica contra el conductismo. Ya no venía solamente de Estados Unidos, sino también de Europa. Atacaba frontalmente la pedagogía acartonada del conductis-



mo y la estigmatizaba. Había aparecido el constructivismo, producto de la filosofía individualista, de la epistemología idealista y de la moda post-moderna. Seguidores de Kant, su definición de constructivismo se vuelve elusiva, porque cada uno le va dando un giro particular.²⁶ Pero en el fondo queda una impronta inconfundible, al decir de Félix Bustos Cobos: “el constructivismo tiene sus raíces en la reflexión kantiana sobre la imposibilidad de la ciencia de conocer la ‘verdad’ y su visión interaccionista de la *construcción* del conocimiento de los fenómenos.”²⁷ A diferencia de la renovación curricular, el constructivismo no pudo tomar forma de decreto, de resolución ministerial, debido a la desaparición del currículo único, obligatorio y uniforme que produjo la Ley General de Educación.

A pesar de ello, el Ministerio de Educación Nacional se las ha arreglado para tomarla como la moda que reemplazó la del conductismo e imponerla como la práctica pedagógica en evaluación, plan de estudios, administración, logros, lineamientos del currículo, y demás. Su mejor ejemplo fue la Resolución 2343 de 1995 con su estilo farragoso, abstruso, circunloquioal y abstracto. En esencia, introdujo una confusión entre conocimiento y pensamiento, de perversas consecuencias para el aprendizaje, la enseñanza y el avance de la educación, como si pudiera darse pensamiento sin conocimiento concreto.²⁸ Y para reforzar la promoción automática desde la metodología pedagógica en una especie de desaparición de los grados sucesivos, han impulsado una forma de evaluación basada en el ritmo individual de aprendizaje, descartando las normas promedio de aprendizaje indispensables de cada grado y dejando a un lado la esencia comparativa de toda calificación. Del constructivismo no va quedando sino confusión, desprecio por el conocimiento, desorden y caos en la educación colombiana.

Desde el punto de vista histórico, no puede juzgarse un programa que solamente está en un plan de desarrollo, como el del *Nuevo Colegio* propues-



to en el *Plan de Desarrollo*, o como se empieza a denominar, "reorganización del sistema educativo," pero sí puede confrontarse su propuesta y su estructura. Para reemplazar la autonomía escolar de carácter curricular y académico, se propone la autonomía "real" de carácter financiero y de manejo de personal. Es decir, la autofinanciación y la vinculación del personal docente por cada institución. Subyace en esta propuesta la concepción de que los criterios gerenciales y administrativos de la empresa privada resuelven las deficiencias de calidad de la educación. Además, significa la privatización total de la educación pública y la culminación de la política neoliberal de convertir la educación en mercancía.

Con el conductismo se eliminó toda la autonomía de las instituciones, se obligó a los educadores a adoptar una particular concepción pedagógica, quedó anulada la libertad de cátedra y los maestros se redujeron a casi meros repetidores de las fórmulas acartonadas del currículo impuesto desde una oficina gubernamental. Con el constructivismo se atentó contra la autonomía escolar para desmontarla e imponer una tendencia ideológica única y se trató de desbaratar la libertad de cátedra consagrada en la Constitución de 1991. Con el *Nuevo Colegio* no importó la pedagogía, ni la ciencia, ni la tecnología, ni el aprendizaje, simplemente una fórmula administrativa de gestión gerencial de autofinanciación y vinculación propia de



los docentes, que conducen inexorablemente a la privatización de la educación pública. La receta neoliberal conjuga admirablemente la ideología idealista del constructivismo con el criterio empresarial individualista del *Nuevo Colegio*.

III. EPÍLOGO

Simplemente quedan por fuera de este intento histórico demasiados elementos e innumerables hechos de un proceso riquísimo y complejo como el de la educación colombiana en la segunda mitad de este siglo. No se ha planteado la formación y capacitación del magisterio con la evolución de las normales y la profusión de facultades de educación; no se ha profundizado en el desarrollo de la educación técnica tanto formal como informal; solamente se ha tocado de pasada el proceso seguido por la cobertura y su relación con la calidad. No se han abordado sistemáticamente las vicisitudes de la financiación estatal y de los avances y retrocesos de la descentralización; han quedado por fuera temas de tanta trascendencia como la educación preescolar y el año cero, lo mismo que el debate sobre la escuela nueva. Se podría haber escogido más bien el método de analizar separadamente la política de cada gobierno en educación y some-

²⁴ *Ibíd.*, p. 9.

²⁵ Clara Franco de Machado y Pilar Santamaría de Reyes, "Fundamentos teóricos de tecnología educativa en los programas de mejoramiento cualitativo que adelanta el Ministerio de Educación Nacional, en el seminario patrocinado por la OEA sobre "Transferencia de tecnología educativa", cit. por Mockus y otros, *op.cit.*, p. 10.

²⁶ Félix Bustos Cobos, "Peligros del constructivismo," *Educación y Cultura*, N° 34.

²⁷ *Ibíd.*, p. 23.

²⁸ Ver José Fernando Ocampo, "Tres obsesiones de la práctica pedagógica en Colombia. Del constructivismo y otras tendencias," *Educación y Cultura*, N° 34, pp. 35-44; Reznick y Klofer, *Currículo y cognición*.





terlo a un juicio histórico o, también, las tendencias de liberales, conservadores y Frente Nacional. Se hubieran podido seguir paralelamente las modernizaciones por las que ha pasado el país en este siglo y definir su correlación o, igualmente, dividir en etapas el desarrollo educativo, en la hegemonía conservadora, la modernización liberal, el Frente Nacional y la impronta neoliberal. En fin, la extraordinaria diversidad de temas y situaciones a que se ha visto abocada la educación colombiana, debería haber sido tratada más profundamente. Acepté el desafío de contribuir a este número de la revista *Educación y Cultura*, aun a sabiendas de todas estas deficiencias. Espero haber dejado una serie de inquietudes histórico-metodológicas para quienes aborden el tema en toda su extensión y profundidad.

La segunda mitad de este siglo en Colombia no comienza en 1950, sino en 1948 con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y sus consecuencias determinantes para la historia nacional subsiguiente. Tampoco el siglo XX comienza en 1900, sino en 1886, con una Constitución, cuyos rasgos esenciales perduraron más de un siglo, hasta 1991, no obstante las reformas de 1910, 1936, 1945 y 1968. La historia verdadera y sus etapas no coinciden exactamente con la de los siglos. En la educación de esta segunda mitad de siglo pudo haber sido determinante el impulso de la política norteamericana de modernización

imperialista con el primer plan de desarrollo elaborado e impuesto por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento de 1950, pero la fundación de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, en 1959, le imprime al desarrollo histórico de la educación nacional un sello inconfundible. No importa la mezcla ineludible de razones reivindicativas, pedagógicas y financieras en la lucha de los maestros colombianos dirigida por Fecode, el desarrollo de la educación desde entonces, en mayor o menor medida, ha estado ceñida a la fuerza organizada del magisterio. Sus mayores conquistas tienen que ver con el Estatuto Docente, con el régimen prestacional y con la reforma educativa del 93-94. La oligarquía colombiana le está cobrando eso a los maestros y a Fecode. Toda una literatura originada en los más connotados centros de la burguesía imperialista de este país, como la Universidad de los Andes y Fedesarrollo, atestiguan, con su odio, su ataque sistemático y su fastidio por Fecode, el papel jugado por el magisterio organizado en esta segunda mitad de siglo. ¡Qué honor para Fecode ser atacado por los antros del imperialismo!

Con análisis de escritorio no se conoce la educación. Solamente se obtiene una visión abstracta de ella. Hay que ir a las escuelas, hay que intercambiar con los maestros, hay que saber de la tarea diaria de la enseñanza y el aprendizaje, hay que involucrarse con cada uno de los elementos concretos del proceso educativo. La inmensa mayoría de los ministros de Educación de esta mitad de siglo llegaron a su cargo sin haber conocido una escuela. He tenido la fortuna de haber trabajado al lado de los maestros colombianos, en sus luchas, en sus desvelos, en sus inquietudes, en sus angustias, en sus deficiencias, en su inmensa capacidad de servicio a la niñez y la juventud de este país y haber aprendido de ellos. Que este esfuerzo modesto de visión histórica sea un homenaje de agradecimiento a su tarea diaria y trascendental.





Corrientes pedagógicas y acontecimientos educativos en el siglo XX en Colombia

• Humberto Quiceno Castrillón* • Jesús Alberto Echeverry** •



«El ingreso de la Zoe en la esfera de la Polis, la politización de la nuda vida como tal, constituye el acontecimiento decisivo de la modernidad, que marca una transformación radical de las categorías filosóficas-políticas del pensamiento clásico».
Giorgio Agamben

La *Escuela Nueva* fue uno de los grandes acontecimientos del siglo en Colombia, los otros fueron su *desaparición* y el *surgimiento de otra Escuela* que todavía estamos en vía de nombrar y definir¹. Otro acontecimiento decisivo fue el *Movimiento Pedagógico* de los maestros e «*intelectuales*» de la educación que gracias a su sensibilidad política logró percibir que la *Escuela Nueva* había terminado y que un nuevo modelo educativo estaba en ciernes de aplicarse. Entre el surgimiento de un serio modelo educativo, universal, asentado en las disciplinas científicas, y con una fuerte intención pedagógica y formativa, y su desaparición y la imposibilidad de ser reemplazado por otra *Escuela*, vemos el siglo en Colombia en lo que tiene que ver con la educación.

No sobra decir que por *Escuela Nueva* no hay que entender la creación de un aparato físico para encerrar niños, tampoco una idea personal que se le ocurrió a Agustín Nieto Caballero, no es el producto de una ley colombiana o de la decisión de un presidente, aunque este sea Rafael Reyes. Indudablemente estos elementos entran en juego en la concepción de *Escuela Nueva*, pero su definición y precisión tiene que ver con la forma de percibir al hombre, al individuo y a la sociedad. La *Escuela Nueva* surge en Europa de las transformaciones de la sociedad medieval y su modelo escolástico de educación, pero sobre todo del cambio producido por la idea de soberanía y su reemplazo por la idea de disciplina. Básicamente se define la *Escuela Nueva* por haber defendido la vida humana². Su posible desaparición probablemente se pueda explicar cuando ya la vida no comporte un interés social, político, y no merezca ser defendida.

* Profesor Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía. Director doctorado en Educación.

e-mail: hquiceno@makarenko.univalle.edu.co

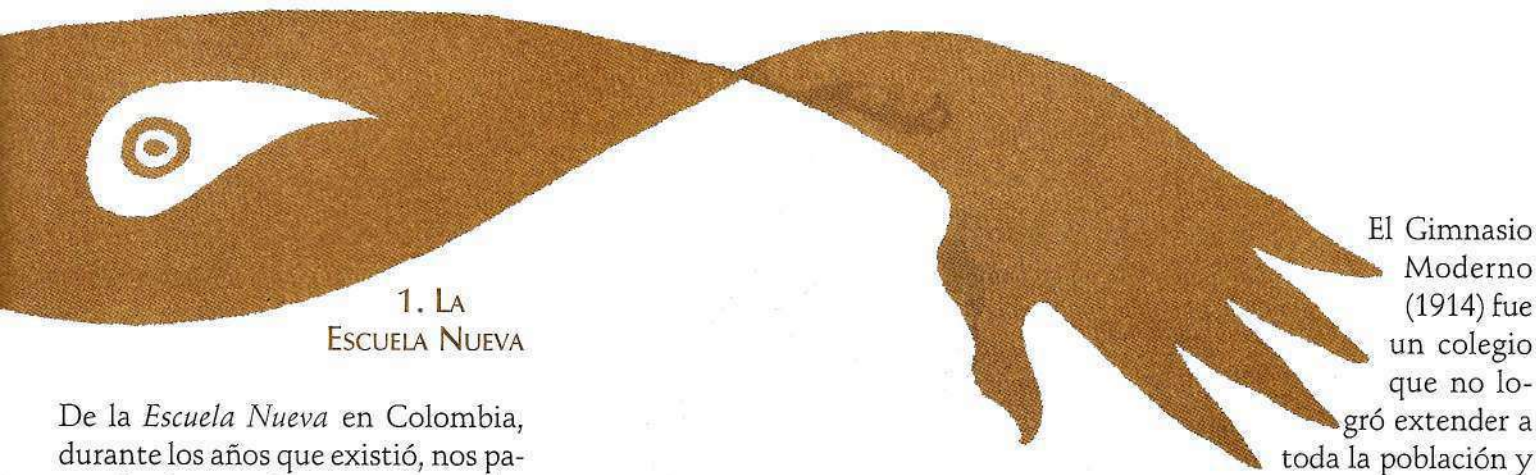
** Profesor Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Candidato a doctor en Educación. Director del Proyecto Aciforma.

e-mail: jecheve@epm.com.co

¹ La *Escuela Nueva* puede ser fechada entre 1914 y 1948, entre la creación de Gimnasio Moderno en Bogotá por Agustín Nieto Caballero y la supresión de la *Escuela Normal Superior*. La otra escuela que surgió y que hoy nos rige es una escuela en donde la tecnología, el control abierto y la información son sus ejes pedagógicos.

² La *Escuela Nueva* surge del paso del modelo monárquico de soberanía al modelo disciplinario propio de las sociedades de derecho. El soberano se caracterizó por destruir la vida a nombre de la muerte. Las sociedades de derecho no encontraron otra forma de lucha que la defensa de la vida, de la productividad y de una economía al servicio de la reproducción. Véase sobre esto, Foucault, M. *Voluntad de saber* (1978) y el reciente libro de Giorgio Agamben *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*, (1995).





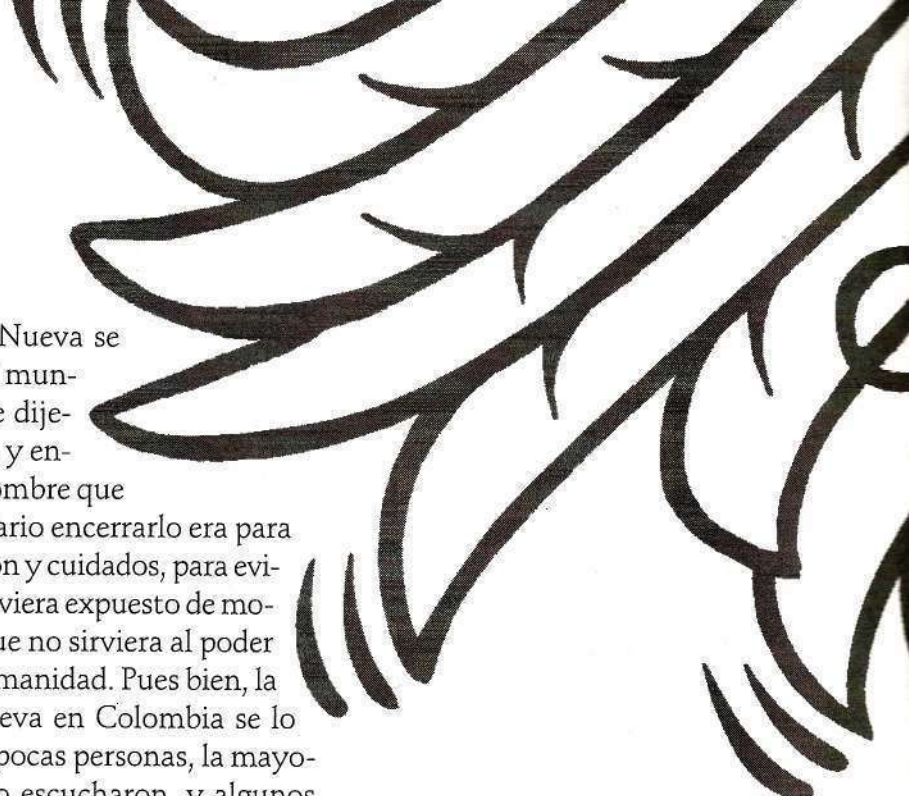
1. LA ESCUELA NUEVA

De la *Escuela Nueva* en Colombia, durante los años que existió, nos parece fundamental preguntarnos si defendió la vida como eran sus presupuestos iniciales. Defender la vida significaba en teoría construir una sociedad en donde la vida hiciera parte de la sociedad, del Estado de derecho, de la producción económica, de la cultura, de la naturaleza. Construir protecciones, defensas, resistencias ante la muerte y sobre todo defender la vida del soberano y del poder. Esta defensa se pensaba que se podía hacer por medio de la ley, la ciencia, las disposiciones estatales, y por medio de una concepción educativa y pedagógica que hiciera del individuo y sus facultades el centro del mundo, de la sociedad y de la vida misma. Efectivamente la Escuela Nueva en Colombia se orientó de este modo, aunque con grandes limitaciones, exclusiones y debilidades. No sólo hemos tenido un Estado débil e incierto, también ha sido excluyente y violento, y esto se demostró durante este período. La población más favorecida con la Escuela Nueva fue la que vivía en las grandes ciudades, Bogotá en primerísimo lugar, Medellín, y después Cali. Fue en estas áreas en donde se hicieron escuelas, colegios, universidades, hospitales y centros de salud, lugares de religión, de reunión ciudadana, y de protección a la infancia. El resto del país, la otra población y otros espacios, permanecieron por fuera de la Escuela Nueva, prisioneros de la escuela que mal o bien se había construido en el siglo XIX³.

Defender la vida en la acepción colombiana se interpretó por parte del poder político y religioso como la construcción de un control estatal, moral y de salud para la población y cada uno de los individuos sin que todos los hombres y mujeres fueran realmente más libres, más soberanos, más educados y cultos y menos vulnerables en sus posibilidades de vida. Estos poderes no perdieron ningún poder, todo lo contrario, lo aumentaron gracias a la creación de poderes múltiples como fueron la creación y consolidación del poder médico y el poder moral sobre el ciudadano. A nuestro modo de ver esta escuela defendió la autoridad, limitó la libertad, impuso un excesivo control, hizo trabajar a los niños, impuso la religión o la mantuvo, lo mismo que la moralidad y el urbanismo. Al mismo tiempo defendió la libre expresión, la libertad, el desarrollo del cuerpo, la ampliación de la mente, pero sobre todo en pequeñas capas de la población que pudieron acceder a la ciencia y a la cultura⁴.

El Gimnasio Moderno (1914) fue un colegio que no logró extender a toda la población y a todos los espacios su propia experiencia. Cuando Agustín Nieto lo quiso hacer se encontró con una estrategia del poder político y moral que se lo impidió, de tal modo que sus experiencias sólo quedaron reflejadas en la parte superior de la administración del Ministerio de Educación, en algunas reformas de colegios, en postulados generales sobre la educación y en algunas ideas pedagógicas. La creación de la Escuela Normal Superior (1936-1948) fue la experiencia educativa más importante en este período y mostró que instituciones de este corte y con este nivel se podían crear en Colombia, es decir, instituciones que al reproducir cultura, ciencia y pensamiento universal daban poder al hombre cotidiano, al hombre que no hacía política o religión, al ciudadano. Un hombre formado en la Escuela Normal Superior al conocer, al saber, al ser ilustrado, era menos propenso a las enfermedades, a los vicios, a la muerte. Un hombre así era un ideal de vida, la afirmación de que así vale la pena vivir.

En lugar de hacer del Gimnasio o de la Escuela Normal Superior el ideal de una vida moderna y el ideal pedagógico para la nueva sociedad, el poder político y moral se contentó con experiencias locales, las separó del resto de la educación, las aisló y finalmente las suprimió, no sin antes haber experimentado sus potencialidades y advertido sus peligros para



La Escuela Nueva se pensó en el mundo para que dijera, educara, y enseñara al hombre que si era necesario encerrarlo era para su protección y cuidados, para evitar que estuviera expuesto de morir y para que no sirviera al poder sino a la humanidad. Pues bien, la Escuela Nueva en Colombia se lo dijo a muy pocas personas, la mayoría nunca lo escucharon, y algunos lo escucharon pero era tan débil la protección que murieron, los que se salvaron fueron los que escucharon esta enseñanza y se construyeron por sí mismos sus protecciones, esos se salvaron y han dicho y lo siguen diciendo que están fuera de peligro gracias a ellos mismos y no al Estado o al poder político, esos son un ejemplo para la humanidad. De todos modos hay que anotar que la Escuela Nueva logró crear en Colombia y en un radio de acción cuyo círculo se extendió a las áreas urbanas cercanas a las ciudades mayores, un modelo de escuela que dio la apariencia, por su ejercicio disciplinario y autoritario, que efectivamente la escuela había sido una realidad.

2. DECADENCIA DE LA ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva no tenía por qué acabarse, al contrario, se debía haber extendido, profundizado sus experiencias y consolidado sus logros, ya que representaba lo que era una escuela para una sociedad en desarrollo, industrial y moderna. En Colombia se acabó, el Estado que sólo tímidamente la apoyó, la abandonó a su suerte. Quizás su decadencia se ini-

ció en el mismo momento en que empezó su creación, esto explica por qué desde los años veinte «intelectuales» de todo tipo, políticos independientes, sectores democráticos, profesionales e incluso liberales y conservadores, siempre anhelaron una verdadera reforma de la educación y se sigue anhelando. La escuela capitalista se construyó mal y duró poco. Ésta es la gran verdad. Nunca tuvimos Escuela Nueva si entendemos por ello una escuela para el hombre y la mujer, para que el individuo desa-

³ La misma ley así lo evidenció, desde la Ley 39 de 1903 la educación fue excesivamente centralista, con predominio de la capital, y con un fuerte componente de jerarquización, control, inspección y sometimiento de la población y de los espacios hacia el poder religioso, el poder político, y hacia los nuevos poderes, como los de la ciencia, la salud y la educación.

⁴ Un postulado ilustrado o nuevo en Europa era el que el hombre era el centro del mundo y no el soberano o el poder político o moral. Mantener al hombre separado del poder político y moral era mantener su esclavitud y su debilidad. La ciencia y la cultura debían estar al servicio del hombre y no del poder político y moral, esto quería decir, crear espacios, instituciones, condiciones para que el hombre fuera libre, única condición de ser fuerte y potente. Véase el libro *La pedagogía* (1804) atribuido a Kant, que no son otra cosa que extractos de sus cursos de pedagogía



el poder. Su estrategia de poder para todo el país no fue hacer del hombre el centro de la sociedad, sino mantener como centro de la sociedad a los políticos y los religiosos, y crear instituciones, aparatos cerrados, opresivos, para que defendieran la población urbana: hospitales, escuelas, asilos, fábricas, iglesias. Instituciones desligadas del saber, instituciones sin cultura, sin ideas, aisladas y colgadas al Estado y su poder soberano. Un enfermo en el hospital, curado, y fuera de peligro de muerte no representa al hombre centro del mundo; un obrero, en la fábrica, trabajando, con salario mínimo, está fuera del peligro de morir de hambre pero no es el hombre centro del mundo; un niño, en una escuela, con maestro, psicólogo, médico, está fuera de enfermarse, de contagiarse y puede escribir y leer pero no es el niño centro del mundo y el ideal para una sociedad. Al contrario, el hombre ideal es el niño del Gimnasio, el estudiante de la Escuela Normal Superior, pero porque es el que sabe por sí mismo que está fuera de peligro de morir. Los ciudadanos encerrados y sin saber por qué están encerrados no son un modelo de humanidad.





rolle sus capacidades y su independencia de los demás poderes sociales⁵. La escuela que experimentamos los colombianos desde principios del siglo nunca nos enseñó la libertad, la independencia o autonomía y menos la cultura y la ciencia.

Por el contrario, siempre hemos tenido escuela tradicional si entendemos por ello una escuela en donde impera la disciplina, el reglamento, la autoridad y la ingerencia directa de los partidos políticos y de la Iglesia. Pero este modelo no es Escuela Nueva, ya que esta escuela pensada así no puede enseñar la libertad y los cuidados hechos en beneficio de cada uno para que repercutan en beneficio de todos. La gran pregunta que hay que hacer es ¿por qué no tuvimos Escuela Nueva? La respuesta es compleja pero aventuremos una hipótesis: por que hemos tenido un poder muy fuerte en sentido político, lo que hizo un Estado fuerte en su poder que nunca entendió y no quiso disminuir su poder en favor de la soberanía de la vida y de la libertad individual⁶.

No se puede decir que los gobiernos liberales de este siglo entendieron la Escuela Nueva, porque Escuela Nueva tampoco son programas con conceptos activos, cartillas, libros de texto, materiales didácticos, «gobierno escolar», juegos republicanos y disciplina de confianza. Hizo falta lo fundamental: espacios propios de formación: articulación con los espacios fa-

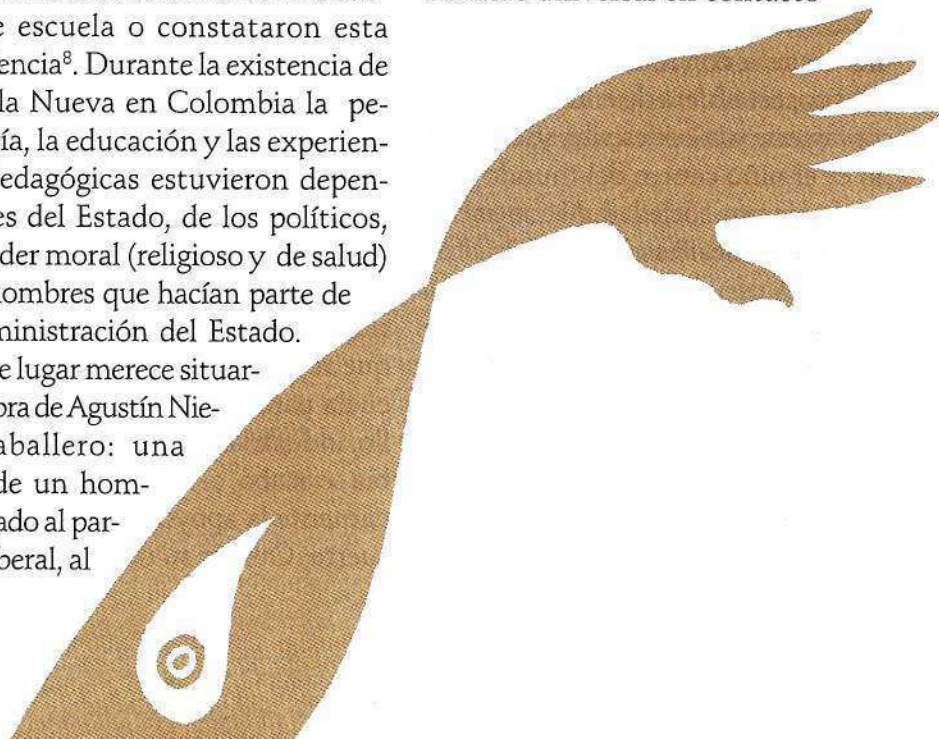
miliares, ciudadanos y culturales. Una pedagogía humanista, experimental, y formativa para toda la sociedad, para todos los individuos, y hacer entrar en lo propiamente individual y social el poder individual y colectivo y en la cultura, el poder de las facultades y de la razón humana. Esto solo lo puede hacer un Estado que sea «amigo» del poder individual (del pueblo) y receloso del poder político⁷.

Lo importante de detectar en este período a nivel de corrientes pedagógicas y educativas es saber qué posiciones, experiencias o incluso concepciones advirtieron de esta ausencia de escuela o constataron esta decadencia⁸. Durante la existencia de Escuela Nueva en Colombia la pedagogía, la educación y las experiencias pedagógicas estuvieron dependientes del Estado, de los políticos, del poder moral (religioso y de salud) y de hombres que hacían parte de la administración del Estado.

En este lugar merece situarse la obra de Agustín Nieto Caballero: una obra de un hombre ligado al partido liberal, al

Estado, que aplicó creativamente los principios generales de la Escuela Nueva europea en una experiencia que no podemos decir que fue crítica del poder político o moral, aunque hay que reconocer que con su obra y a pesar suyo, se alcanzó a pensar la importancia de ligar el individuo a la cultura, el hombre a su propia formación y el ciudadano a la ciudad. Su obra teórica es dispersa, escrita de modo periodístico, que alcanzó a tener expresiones de un modelo de pedagogía propia de un pedagogo.

Una posición o resistencia desde otro lugar del poder no se experimentó, aunque se dieron experiencias locales particulares, que en sus críticas y distanciamientos permitieron ver lo estrecho y conservador, lo moralista y politiquero de las reformas de la educación en el período. Tal fue el caso de experiencias de colegios liberales en Bogotá, de revistas educativas, de literatura y de cultura general⁹. Destacaríamos en estos aspectos los efectos pedagógicos y educativos de la Escuela Normal Superior que únicamente por haber pensado un hombre universal en contacto




3. LA ESTRATEGIA TECNOLÓGICA

Sin haber consolidado una escuela universal, científica y de poder individual, Colombia entró en los desarrollos de la tecnologización de la educación justamente después de la Segunda Guerra Mundial. La entrada tecnológica se hizo con este panorama: la escuela primaria era débil en las ciudades intermedias, la secundaria prácticamente no existía, las Normales existían con rigor sólo en algunas ciudades mayores, el analfabetismo era del 80%, los maestros tenían poca formación científica y pedagógica, y los niños pobres vivían en el abandono total.

La tecnologización fue una orden de las agencias internacionales, que veían en esta estrategia un modo de reducir la pobreza, acabar con el analfabetismo e iniciar el desarrollo en los países del tercer mundo. Colombia inició su tecnologización por la educación superior, pública y privada, creando para ello universidades, institutos, facultades, y algunos colegios modelos¹⁰. Esta estrategia de tecnologizar la educación implicó abandonar la construcción de la Escuela Nueva o consolidar la escuela en las ciudades mayores y detenerse en la ampliación de la cobertura, formación y civilización para el campo y la población más pobre.

La estrategia de tecnologización respondió a un modelo que no le interesó fortalecer la escuela como tal, es decir, un lugar de encierro, de protección, de defensa de la vida y del cuerpo; lugar de cultura, de acceso a un tímido saber y a una tímida ciencia. Como si la tecnologización fuera un paso adelante sobre la escuela, como si en lugar de escuela resultara



con un saber universal y una experiencia local, merece que se le nombre como la corriente mayor del pensamiento colombiano en materia de educación hasta la primera mitad del siglo.

Había que esperar la década de los setentas para que en el seno de las universidades públicas y del movimiento social surgieran críticas a la escuela capitalista, a la educación confesional, a la injerencia de las multinacionales en la educación. Este movimiento pensaba más en una escuela para la Colombia del futuro que en la escuela que habíamos tenido. Sólo los ochentas produjeron una reflexión, investigaciones, análisis y argumentos serios que intentaron demostrar la ausencia de escuela en Colombia, las debilidades y ceguerras del poder político y moral y la soberbia del Estado. Aunque esta visión esclarecedora sólo llegó y se hizo presente cuando el modelo de Escuela Nueva no era un proyecto mundial o latinoamericano sino un recuerdo de algo que pudo ser en algunos países y que en otros no se hizo realidad.

⁵ Plantear la escuela con la expresión universal de «única y laica», no es plantear los problemas más importantes de una escuela cual es el problema de la libertad. Sólo un hombre o una mujer que sean libres pueden ser educados.

⁶ Las experiencias de libertad enseñan que el poder no puede pensar la libertad, en el poder no se es libre. Voluntariamente el poder no cede la libertad, ésta debe ser experimentada y contrapuesta al poder. La Escuela Nueva europea experimentó formas de libertad, de creatividad e independencia favorecidas por el Estado. El libro de Dewey *Democracia y educación* es un texto que enseña la libertad ligada a educación. La distancia entre este libro y la obra de Agustín Nieto en estos temas es notable, aunque parecen que se refieran a lo mismo.

⁷ En cierto sentido esta figura o emblema de poder-contrapoder lo comprendió J. E. Gaitán. El único político, al decir de Antonio Caballero que habló por el pueblo, que hizo existir el pueblo, ya que era su amigo y su defensor. Véase «El hombre que inventó un pueblo». En: *El saqueo de una nación*, Ediciones Número, Bogotá, 1997, p. 71.

⁸ Hoy es relativamente fácil detectar que la escuela es muy débil y que su proyección científica, social e individual es corta. Pero lo importante era advertirlo décadas antes. Cuando su importancia era fundamental. Para el fin del milenio asistimos a una sociedad que parece que pudiera vivir sin escuela, cosa muy distinta a principios del siglo.

⁹ El Colegio del Externado, la Universidad Libre, en Bogotá, La Revista *Cultura*, la Revista *Educación*, entre otras.

¹⁰ Véase Martínez, A. Noguera, C. Castro, *Currículo y modernización en Colombia*, Foro Nacional por Colombia y Tercer Milenio, Bogotá, 1994.





más importante la tecnología, la modernización y el desarrollo¹¹. A la tecnología aplicada a la educación le interesó y con mucho transformar la enseñanza y el aprendizaje escolar, establecer técnicas eficaces para acabar el analfabetismo, impulsar cambios estructurales en la escuela para lograr en corto tiempo lo que no se había poder hacer en medio siglo.

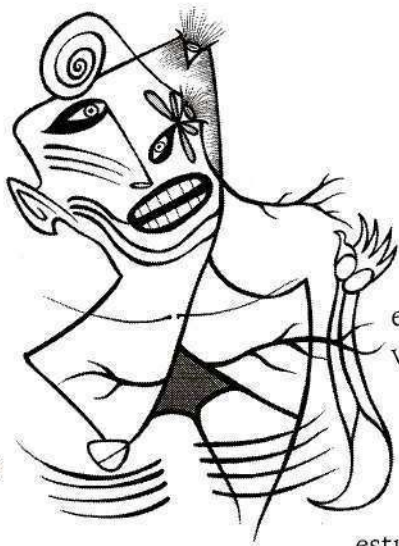
Esta estrategia educativa general y orientada como proyecto técnico de desarrollo no puede ser pensada como una reforma escolar con todo lo que esto implica, sistemas generales de pedagogía, organización universal de contenidos, espacios modulares, leyes orgánicas, pedagogías individuales, formas de control, regímenes de obediencia. Esta estrategia se apoya menos en modelos y formas que en proyectos, servicios, delineamientos, estrategias, es decir, no pretende racionalizar los espacios y organizar el tiempo, adaptándolo a los requeri-

mientos de trabajo o de las disciplinas, sino que crea por fuera del espacio y del tiempo, bordeando el horizonte y las superficies, objetivos sociales, políticos y económicos.

La tecnología educativa fue una disposición de fuerzas, hechos, líneas de acción sobre la instrucción, la enseñanza, la tradición educativa, el soporte legal y el régimen estatal que tuvo por objetivo extender y conectar la escuela con la sociedad, sobre todo con la economía, las presiones modernizadoras de la tecnología, los intereses mundiales y las fuerzas del Estado con el fin explícito de romper los lazos de la educación con el derecho, la pedagogía, las ciencias humanas y con todo aquello que había sido un ingreso de la vida, la subjetividad, la cotidianidad y las formas colectivas en la escuela y la educación. Los apoyos requeridos del conductismo, los objetivos instruccionales, el currículo, las ayudas educativas, la cibernética educativa, no fueron otra cosa que separar el cuerpo de la mente, la escuela del hombre y la sociedad, la educación de la pedagogía y la naturaleza de la vida¹².

La definición de Antanas Mockus de la tecnología educativa no hace sino precisar estos argumentos: *La tecnología educativa es la extensión de la forma extrema de organización capitalista del trabajo (taylorismo) a la educación. Tayloriza no sólo el trabajo de enseñanza (reduciendo al educador a un puro ejecutor) sino también el trabajo de aprendizaje (reduciendo al educando a un puro ejecutor), produciendo así en el educando el aprendizaje de una forma de trabajo (ejecución), es decir su adaptación, desde temprana edad, a esa forma extrema de organización capitalista del trabajo que es el taylorismo»*¹³.

Es bien cierto que a nivel de la escuela la tecnología buscó anular las subjetividades de maestros y alumnos y a nivel general de la sociedad no se presentó, por supuesto, como un modelo pedagógico, sino que se ofreció como un instrumento, una herramienta, un aparato lógico que sin espacio y sin tiempo perseguía corregir, domesticar, instruir y alfabetizar no sólo un sector de la población (las técnicas a diferencia de las escuelas son masivas, generales, no excluyen sino que incluyen, atrapan, engloban, identifican) sino todos los sectores (las técnicas no sectorizan, trazan líneas por todos lados, atraviesan los planos, y crean múltiples espacios) y se extendió a casi toda la sociedad colombiana usando para ello medios parecidos a su propia forma original técnica como fueron los medios impresos, visuales, auditivos (libros de texto, el cine, los laboratorios, las ayudas audiovisuales, los bancos de objetivos), creando a su paso separación y aislamiento respecto de las antiguas formas racionales tradicionales y relegando la escolaridad a un viejo mundo.



4. CORRIENTES Y MOVIMIENTOS DE RESISTENCIA

Las luchas de los setentas y ochentas de estudiantes, maestros, profesores e intelectuales se enfrentaron y resistieron el envite de la tecnología educativa y sus pretensiones de tecnificar la vida. Si ésta no logró ser defendida y potenciada por la Escuela Nueva una fuerza tecnológica no podía hacerlo. De allí que estas luchas importantes se entiendan no sólo como resistencias a la técnica y a su modo de operar sino y sobre todo como críticas al Estado por su debilidad política y cultural para construir una escuela universal y fundamentada y su disposición por creer que con una estrategia educativa se podían resolver los problemas escolares, la calidad de la educación y el progreso del país. Esta vía tecnológica no incluyó la vida, la cultura y el saber como campos posibles para tener en cuenta y por el contrario, fiel a una estrategia ya no disciplinaria, centrada en la razón y en el saber, se orientó hacia la utilización del cuerpo y de las instituciones educativas en función de su productividad y eficacia. Estrategia que no pretendía escolarizar la mente, el cuerpo y la vida.¹⁴

La técnica se introdujo en la escuela, en la universidad, el Estado la hizo suya y la convirtió en su Plan, en su Sistema y en su Método.

Ante esa situación la reacción estudiantil y de maestros fue de oposición, rechazaron y criticaron no sólo la herramienta nueva que se ofrecía como novedad sino y sobre todo la forma como toda técnica irrumpe sobre la realidad y los cuerpos: desconociendo la tradición, olvidando toda memoria, el tiempo histórico y haciendo entrar todos los procesos en un tiempo real. El desconocimiento de la tradición y la memoria impedía el reconocimiento de un campo de apropiación de la pedagogía que pudiese establecer continuidades entre los procesos de evangelización, la enseñanza mutua, la Escuela Nueva y el presente. El no establecimiento de un puente entre el presente y el pasado nubla el sentido histórico y cultural de la vida magisterial y de la escuela.

El rechazo que el movimiento magisterial y estudiantil hicieron de esta tecnología no se limitó a la escuela sino que comprendió sus efectos a nivel de toda la sociedad como herramienta, como máquina, a su forma instrumental, a su lenguaje, a la institucionalización, a sus agentes estatales, a sus apoyos extranjeros. El carácter de estas luchas centró los cuestionamientos en torno a la naturaleza de esta forma tecnológica,

¹¹ Quizás para los países que lograron hacer Escuela Nueva llegar a la tecnología se convirtió en un progreso. Pero para los otros, aquellos que no la construyeron, quizás fue la disolución de lo poco construido. Véase Masuda, Y, *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*, Fundesco-Tecnos., Madrid, 1984.

¹² Una especie de vuelta en el tiempo y en el espacio, antes que la vida se convirtiera en un objeto para la sociedad, el poder y la cultura. Al quedar la vida sin sus protecciones y humanismos la educación se propuso tareas económicas, que empezaron a tener la forma de la competitividad, la eficacia, la calidad, por fuera de la vida humana y sus ejes fundamentales como fueron en otra época sus protecciones, cuidados y potencializaciones.

¹³ Mockus, A., *Tecnología educativa como taylorización de la educación*, Universidad Nacional, Bogotá, 1983.

¹⁴ Desde la Segunda Guerra Mundial vivimos en una nueva sociedad que ya no es la capitalista tradicional sino una sociedad que ha cambiado su naturaleza en cuanto hace a las relaciones de poder. El poder en esta sociedad no es disciplinario, es de control, no es opresivo o de negación, es abierto y productivo. Sobre este punto problemático y fundamental, véase las últimas obras de Foucault, el libro *Pourparlers* de G. Deleuze (1982), y el libro de Masuda, ya citado, *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*.



su origen, su materialidad y su racionalidad política, ya que era un instrumento que provenía de una estrategia de mundialización de la educación y de una estrategia de tecnificación no sólo para la educación sino para la sociedad. Sin duda extraña sus modelos y sus argumentos de las luchas estudiantiles del mayo del 68 francés y europeo que no sólo intentaban reformar las instituciones educativas sino desmontar el sistema de poder sobre la cual se asentaban, el poder de la exclusión, la prohibición, la negación, la centralización, la poca importancia que el poder le da a la subjetividad, a los afectos, y a los comportamientos sexuales.

Sobre estas experiencias y estas luchas surgió en los ochenta el *Movimiento Pedagógico*. El norte de estas luchas se dirigieron hacia la ausencia de escuela en Colombia, hacia ese olvido imperdonable en cualquier cultura de que un

Estado no construya una escuela y no defienda la vida, de allí el corte de este movimiento y su diferencia con las luchas estudiantiles anteriores, más orientado a la pedagogía, a la filosofía de la educación, a las subjetividades y las experiencias locales que a las formas ideológicas generales en el cuestionamiento de todo el sistema. Estas luchas estuvieron más cerca de los movimientos de género, de etnias y de luchas ecológicas, en cuanto insistió en la conquista de una identidad en lo pedagógico, en lo público, en lo pasional y en la relación con las comunidades científicas.

En lo pedagógico la identidad se afianzó a partir de las luchas por la autonomía del maestro y la escuela en torno a la libertad de método y de diseño curricular más tarde expresada en la Ley General de Educación (1993) cuando se consagró la auto-

nomía de los maestros para construir el PEI. En cuanto lo público la identidad se buscó en la relación que el maestro estableció con los movimientos sociales y la comunidad educativa. En cuanto lo pasional la indagación se dirigió a las relaciones del maestro con el arte, la literatura y el cine, en donde la vida del maestro se representa en escenarios más amplio que la escuela y el aula. Respecto de la pregunta por la identidad en las ciencias los debates que se dieron al interior del movimiento dejaron claro que el maestro y la escuela debían tener una íntima relación con las comunidades científicas ya que sin esta relación resulta imposible la enseñanza y la reforma del sistema educativo. En conclusión, la identidad del maestro se forja en la conjunción de la triple pertenencia de éste a la ciencia, la pedagogía y lo público, muy en consonancia con lo que debe ser una auténtica Escuela Nueva.

El Movimiento Pedagógico no puede ser pensado sin todo aquello que lo hizo posible: la persistencia de no olvidar la importancia de la vida, el destacar el pensamiento como el lugar desde donde es posible separarse del poder, el aferrarse a un escritura y a un lenguaje que vio en la pedagogía y en las ciencias humanas y la filosofía su horizonte de análisis. De este



5. EL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA



modo emergió a la superficie de los problemas y de las interpretaciones conceptos como los de «movimiento», «campo intelectual de la educación», práctica pedagógica, saber pedagógico, el maestro como intelectual o trabajador de la cultura y otros, que no plantearon otra cosa que pensar la educación y la escuela dentro de la tradición clásica, racional y humanista del conocimiento. Estos conceptos fueron el lugar, la posibilidad y la condición para el desarrollo de los múltiples trabajos de corte histórico, epistemológico y etnográfico que intentaron liberar al sujeto, al discurso y a las instituciones de la práctica pedagógica de los enfoques disciplinarios autoritarios, de esquemas económicos desarrollistas, de modelos no culturales y que respondieran a la construcción de la realidad colombiana. Gracias a este desplazamiento se inauguran nuevos campos de conocimiento, de experiencia, de experimentación y nuevas tendencias, corrientes y escuelas de pensamiento pedagógico.

La noción de campo la entendemos como un lugar de resistencias, un espacio de pensamiento y un ejercicio de experimentación de nuevos conceptos y argumentos para pensar la educación y la escuela en Colombia. Lo novedoso de este campo, que se ha ido construyendo paralelo al Movimiento Pedagógico y contra la tecnologización y privatización de la educación y la escuela, es su independencia del Estado, del poder y de los partidos. Un campo de defensa de la vida en todo lo que ella tiene de afirmativa, pues es en considerar la vida como objeto de reflexión y como modelo de pensamiento como es posible recuperar los ideales clásicos y humanistas de la educación¹⁵.

El campo pedagógico opera como bloqueo al poder o como disposición política para que surjan nuevas experiencias. En esta dirección se inscribe el esfuerzo del *Grupo Federici*, quienes vinculan al campo pedagógico en Colombia los aportes de la escuela de Frankfurt, en especial su concepción de la irreductibilidad del sujeto frente a la anulación del mismo por parte de la tecnología educativa; retoman aportes de Kant y Aristóteles, del primero el concepto de reflexión y del segundo el de *techné*, de Bachelar la constatación de que no hay conocimiento sin vivencia de conocimiento; y se valen, además, de la fenomenología de Husserl para criticar el sicologismo predominante en la enseñanza de las ciencias y de esta manera pensar la enseñanza de las ciencias por fuera de la hegemonía del sujeto de la psicología, al tiempo que buscan darle una mayor presencia a la relación del maestro con las comunidades científicas y académicas. Con

intrepidez combinan a Habermas con Bernstein, a Chomsky con Wittgenstein. La combinación tiene como objeto el desciframiento de la naturaleza de la escuela, por una parte dialógica, y por otra centrada en la dominación y el conflicto. La segunda intrepidez los lleva a entender al alumno y al maestro en términos de competencia y a la articulación entre lo escolar y lo extraescolar como un juego del lenguaje. Apoyándose, por último, en los filósofos de la escuela analítica inglesa, definen al maestro como un sujeto de habla.

¹⁵ El campo pedagógico tiene un estatuto político y no sólo intelectual. Es más un lugar de enunciabilidad pedagógica nuevo que una estructura fija, organizada, de investigaciones e investigadores. Es por eso que puede contener experiencias, reflexiones, críticas, experimentaciones, posiciones, investigaciones y declaraciones individuales o colectivas.

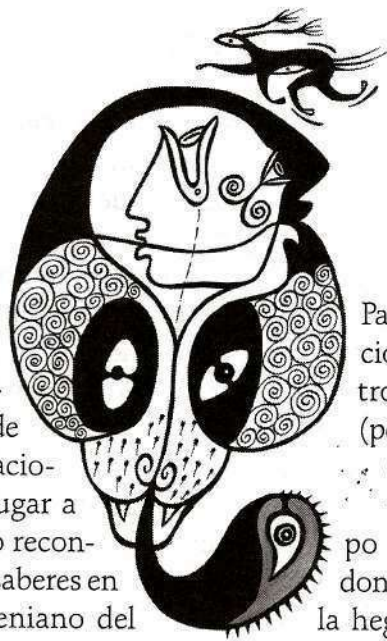


El trabajo de este grupo abrió a la pedagogía grandes posibilidades de relación y explicación. En torno al sujeto, la defensa de su irreductibilidad, que garantiza frente a procesos culturales, políticos y científicos la supervivencia de la pedagogía como disciplina autónoma. El cual se convierte en un principio que garantiza que el campo aplicado y el campo pedagógico no sean absolutizados por una tecnología o por una teoría que niegue su naturaleza abierta y plural; la construcción de una didáctica de las ciencias centrada en la epistemología e historia de la ciencia a enseñar, la cual abre caminos para situar un signo de interrogación frente a las didácticas hegemonizadas por la psicología.

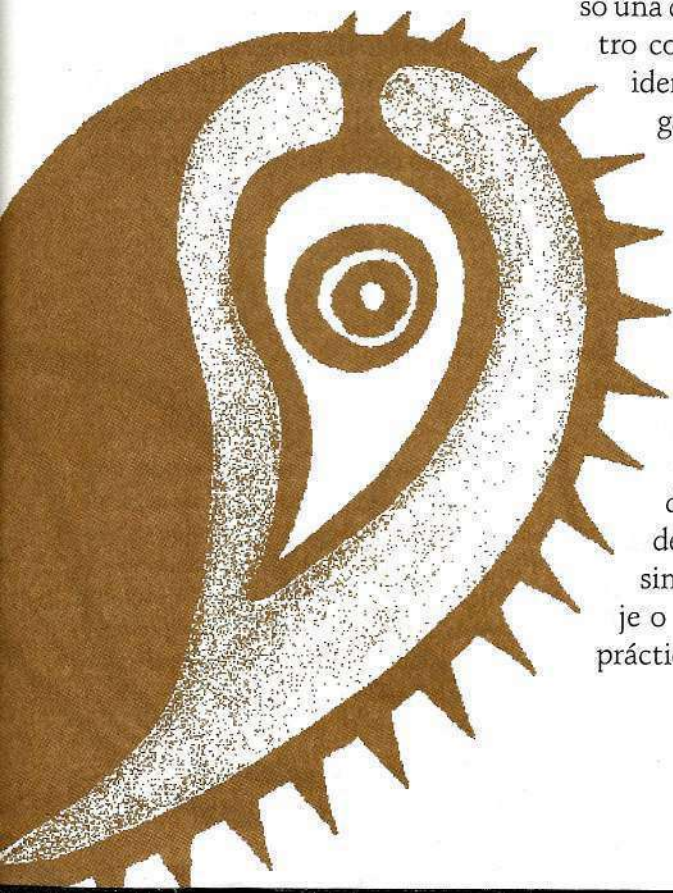
En segundo lugar, permitió la definición de la escuela a partir de una metáfora espacial que sitúa sus fronteras entre lo escolar y lo extraescolar, entre pedagogías ascéticas y pedagogías hedonistas, entre pedagogías

visibles y pedagógicas invisibles. Dentro de la experiencia de reforma de la Universidad Nacional le dieron un lugar a la pedagogía como recontextualizadora de saberes en el sentido Bernsteniano del término; un lugar dentro de la ciudad y el Estado y reivindicaron al pedagogo como el reformador por excelencia de la sociedad.

Al lado del trabajo del *Grupo Federici* es necesario citar el libro *El Campo intelectual de la educación en Colombia*, que contextualiza de otro modo que en los ochenta la sentencia Gramsciana que plantea: «El maestro como un intelectual orgánico»¹⁶. Es bien sabido que esta máxima expresó una de las posiciones que en nuestro contexto trató de discernir la identidad de maestros e investigadores frente al conocimiento y lo público desde la perspectiva del pensador italiano, en esta dirección se ubican también los trabajos de Jorge Gantiva Silva. Tanto para Antonio Gramsci como para el proyecto de «Historia de las prácticas pedagógicas», la construcción de la identidad del maestro y de otras subjetividades no se da sino en la historia y en el lenguaje o discurso pensado como una práctica entre prácticas.



Para Díaz el lugar de construcción de la identidad del maestro es un espacio estratégico (pensado con los aportes de la sociolingüística de Bernstein y los conceptos de campo de Bourdieu y Foucault) donde se reflejan las luchas por la hegemonía entre los intelectuales, los equipos de investigación, el Estado y los pedagogos profesionales. Tanto los investigadores como los maestros hemos vivido aterrorizados por la dispersión de los campos de conocimiento que confluyen en ambos oficios, la cual no puede ser reunida bajo los conceptos de «comunidad científica» o «cuerpo docente». Díaz forja el concepto de campo intelectual de la educación, el cual permite reconocernos y diferenciarnos desde el punto de vista de la división social de los saberes. El reconocimiento que se puede alcanzar dentro del campo está limitado por un determinismo que se comunica a través del reproduccionismo económico, cultural y lingüístico que no permite pensar una autonomía relativa para las teorías, conceptos y experiencias pedagógicas. El determinismo impide al autor distinguir conceptualmente entre educación y pedagogía y por lo tanto lo llevar a negar la diferencia entre el funcionamiento de los conceptos dentro de una práctica de saber y dentro de una estructura de poder¹⁷.





El Grupo de la *Historia de las Prácticas Pedagógicas* (fundado por Olga Lucía Zuluaga) logró establecer la materialidad histórica del saber pedagógico y de sus tres componentes: el sujeto (maestro), el saber pedagógico, y las instituciones (las escuelas e instituciones formadoras de docentes); estas positivities ya no podrán ser concebidas como fenómenos superestructurales o meras ilusiones de la conciencia, su estatuto de práctica queda demostrado de manera irrevocable. La historicidad del saber pedagógico se va a convertir en un ámbito que acoge la acumulación de saber pedagógico al interior del cual se van produciendo delimitaciones que permiten capturar los diferentes sentidos de la enseñanza, la formación y el aprendizaje. La acumulación de saber que se da en la historia deviene en la construcción de una memoria de saber que se concreta en registros documentales que conforman el *Archivo Pedagógico Colombiano*.

Dentro de las delimitaciones que alcanzaron los estudios específicamente pedagógicos cabe destacar la propuesta de Rafael Flórez Ochoa en su libro *Hacia una pedagogía del conocimiento* donde, desde el punto de vista hermeneúutico, establece unos criterios para distinguir entre lo que es pedagogía de lo que no lo es. Además, Flórez esboza una diferenciación posible entre constructivismo pedagógico y constructivismo psicológico, a partir del estudio comparado de sicólogos de la educación como Bruner y Ausubel y pedagogos de la escuela nueva como Dewey y Montessori. Por otra parte las innovaciones tanto pedagógicas como educativas fundan el terreno desde el cual es posible el despliegue de un campo aplicado de la pedagogía (se debe destacar el trabajo de Bernardo Restrepo con la invención del método Sure y el trabajo del CEPCS —Centro de Promoción Ecuménica y Social—. De Ricardo Lucio, difusor e intérprete y traductor de la obra del pedagogo alemán Hans Aebli, que ha puesto límite a la tendencia surgida de la enseñanza de las ciencias y de los idiomas extranjeros que consiste en diluir la didáctica general en didácticas especiales; los etnógrafos, por su parte, han reconstruido la vida cotidiana de la escuela y de las instituciones formadoras de docentes entre ellos podemos citar a Aracelli de Tezanos y a Rodrigo Parra S. Cotidianidad que había escapado al cientificismo e impedía que la escuela se ligara al mundo de la vida; en este punto

preciso Marco Raúl Mejía, del Cinep, ha tratado de aproximar la noción de educación popular a la pedagogía clásica, y ha vuelto sobre las nociones de educación popular de Juan Amós Comenio y Juan Enrique Pestalozzi. Otro de los campos de conocimiento que confluyen en la construcción del campo aplicado son los trabajos llevados a cabo por Carlos Eduardo Vasco en torno a la enseñanza de las ciencias naturales y debemos destacar la propuesta de éste en torno al diseño de una pedagogía en donde confluyen los aportes de las ciencias naturales y sociales¹⁸.

Existen otras corrientes que confluyen en el campo aplicado o mejor, lo engloban y comprenden, como es el caso de las investigaciones en informática, que en su carácter o expresión universitaria superaron la etapa de localización y fijación a la instrumentalización. Por el contrario, las corrientes que se expresan en los trabajos de Octavio Henao y Germán Vargas Guillén han comprendido que la tecnología computacional en sí

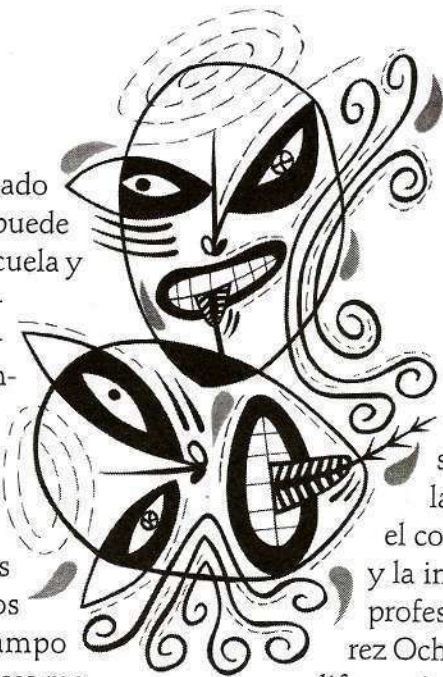
¹⁶ Véase Díaz, M. *El campo intelectual de la educación*, Universidad del Valle, 1994.

¹⁷ El mayor mérito de la noción de «campo intelectual de la educación» es la de haber logrado cohesionar la dispersión de los trabajos, investigaciones y experiencias producidas en la reflexión sobre el objeto educativo y pedagógico.

¹⁸ Las propuestas de Vasco y de muchos otros como el Grupo de la enseñanza de las ciencias de la Universidad Pedagógica Nacional, evidencian que en las sociedades disciplinarias en tránsito hacia las sociedades de control la didáctica no tiene como marco de realización la escuela sino la enseñanza de las ciencias humanas y naturales.



misma es un campo aplicado que no conoce límites y puede simular, a su interior, la escuela y todos los elementos componentes del sistema educativo. En este caso nos enfrentamos ante retos que implican el traslado del maestro y la escuela a lo invisible y por ende a su liquidación fenoménica. Los investigadores y maestros deben velar porque el campo aplicado de la pedagogía no sea monopolizado por ningún dispositivo tecnológico y deben señalar críticamente las limitaciones de éstos. La crítica es una de las condiciones para darle existencia al campo pedagógico y ésta no puede entenderse como eliminación del objeto criticado sino como desarrollo del objeto criticado en su positividad, negatividad y reconciliación. A este ideario ha correspondido la forma como



desde el campo pedagógico se ha buscado la relación con el constructivismo y la informática. El profesor Rafael Flórez Ochoa ha buscado diferenciar entre constructivismo pedagógico y psicológico, lo cual significa diferenciar comparativamente la obra de pedagogos como Montessori y Dewey y de sicólogos educativos como Bruner y Ausubel.

No hay que olvidar las importantes iniciativas, experiencias, investigaciones y reflexiones que han surgido de las Normales en su afán por constituirse en Normales Superiores. Uno de los aspectos relevantes de estas experiencias es su interés por experimentar nuevos métodos, conceptos y modelos pedagógicos en la formación de docentes en Colombia. Estas experiencias, que han sido acompañadas de verdaderas investigaciones y proyectos de modernización, intentan mantener la continuidad histórica de las Normales desde que éstas se crearon en el siglo XIX y el lazo de unión entre el campo y la ciudad, el niño y el adulto, las Normales y las Facultades de Educación, los investigadores y los docentes. En esta dirección, los doctorados en Educación surgidos en las Facultades de Educación en el país deben ser vistos no sólo como espacios de transformación de estas Facultades sino también como

espacios desde donde es posible construir modelos teóricos, experimentaciones y conceptualizaciones universales sobre la pedagogía y la educación.

Éstas y otras contribuciones hacen posible que el campo pedagógico tienda a la autonomía, dotado de conceptos que permiten la coexistencia de diferentes esferas teóricas y prácticas, cuyo contenido no es desechado por el hecho de estar cruzado por múltiples paradigmas, lo esencial es la traductibilidad de los conceptos y experiencias que las distintas tendencias producen. Cuando por ejemplo se demuestra la positividad de la pedagogía a lo largo de toda nuestra historia, se le crea a los procesos de sistematización una base material e histórica; pero esa base histórica no está constituida únicamente por datos, como cree la pedagoga alemana Marian Heitger¹⁹; por el contrario, la historia es un taller de conceptos pedagógicos por fuera del aula de la escuela, de la relación profesor-alumno; está en contacto con prácticas sociales y de conocimiento. Se tendría que precisar que estos conceptos tienen el mismo estatuto de los producidos en la interpretación sistemática o en la experimentación pedagógica en el aula y que sirven de nucleadores de dispersiones; de ahí la importancia que tiene, para los procesos de interpretación hermenéutica, la historia de los conceptos por fuera de contextos originalmente producidos. Existe en el texto de Díaz

un problema de interés perdurable: la definición de la educación como campo estratégico; existe otro que se sume en el olvido: la indefinición de la autonomía conceptual del campo pedagógico. La clave para subsanar dicho olvido se revela en los hitos señalados con anterioridad²⁰.

Una estrategia muy importante y decisiva que nació en el campo intelectual de la educación fue el intentar pensar, establecer y mantener el ideal clásico de todo proyecto disciplinario, racional e ilustrado, que siempre había pensado la escuela como el lugar ideal de educación y cultura, y al Estado como el apoyo incondicionado de dicho ideal; esta estrategia se produjo en el sector de maestros vinculados a Fecode (Federación Colombiana de Educadores Colombianos) al crear la Revista *Educación y Cultura*, los centros de investigación pedagógica (Ceid), y un movimiento de espacios pedagógicos que tenían como objetivo legitimar diversas experiencias pedagógicas y educativas marginales con el ánimo de mantener la pedagogía como aquel lugar desde donde era posible pensar la educación, que era la forma conceptual clásica como la pedagogía entró al campo de las ciencias del espíritu. Así mismo el grupo de historia de las prácticas y otros optaron por propugnar un estudio de los pedagogos clásicos que sirviera de apoyo a la creación de una memoria que se ha ido transformando en tradición crítica a medida que su estudio ha ido demostrando la pervivencia de diferentes conceptos de los clásicos en el presente.



En suma, las nuevas corrientes del pensamiento pedagógico y educativo, que hacen parte del campo pedagógico, se inscriben en la necesidad que tiene Colombia en construir una escuela que defienda ya no la vida natural, sino la vida política. Por vida política hay que entender la vida que existe en la ciudad, en la economía, en las instituciones de enseñanza, en los espacios de salud y de moralidad. *La calidad de la educación* de un país es la cobertura escolar, la preparación del magisterio, los buenos salarios para los educadores, la financiación de la educación, pero es sobre todo, el proteger la existencia, los puntos de vista, la dedicación, las formas, los modos como cada persona o colectivo hacen de su educación y de su preparación o formación, una educación para todos. *El campo pedagógico* existe para construir una escuela que valore los espacios colectivos e individuales, el tiempo de formación, la multiplicación de la información y la recepción de las múltiples reflexiones y experiencias modernas.

Es en una *sociedad de control* como la que existe actualmente en donde el poder se enmascara en la apertura, en lo global, en la velocidad, en la permisividad y en las aparentes libertades en donde se requiere fortalecer este campo pedagógico, revitalizar el Movimiento Pedagógico y la construcción de la escuela que tenga por objeto como nuevo, la vida política. Es en este contexto de la sociedad de control que sigue teniendo plena vi-

gencia la lucha por la construcción de las identidades, que fue uno de los fundamentos que se propuso el Movimiento Pedagógico, la lucha por una escuela como proyecto ético-cultural, la referencia permanente a los clásicos de la pedagogía y a la Escuela Nueva, que es una manera de articular el pasado con el presente y el futuro.

Cualquiera que sean las vías que se consideren para reactivar el *Movimiento Pedagógico* y fortalecer el *Campo Pedagógico* deben pasar por procurar un intenso diálogo entre el campo intelectual de la pedagogía y el Movimiento Pedagógico, entre la construcción de individualidad y la experiencia colectiva, entre modernización y pasado, entre utopía y herotopía.

Cali y Medellín, junio de 1999



¹⁹ Véase revista *Educación*. Tübingen, Alemania, volumen 41

²⁰ Las debilidades coyunturales del campo pedagógico consisten en la imposibilidad de comunicación entre los múltiples paradigmas, conceptos, nociones, teorías, prácticas, experiencias que lo habitan. Lo que significa la organización de una mínima estructura de seminarios, congresos, coloquios, etc., además de producción de revistas que propicien un diálogo.



EDUCACIÓN

la

para el siglo XXI

Convertir el Saber en un Bien Público:
el Desafío Educativo para el siglo XXI (Notas para discusión)

• José Bernardo Toro A.* •

1. LA EDUCACIÓN COMO BIEN PÚBLICO

Entendemos lo público como aquello que conviene a todos de igual manera para su dignidad. Por ejemplo, un parque es público porque todas las personas (sean ricos o pobres, ateos o creyentes, etc.) lo pueden disfrutar; está ahí, para todos, de la misma manera.

La educación no es pública porque se pague con dineros fiscales (de impuestos). Es pública cuando todos los niños y jóvenes reciben educación de la misma calidad y tienen reconocimientos sociales similares por los aprendizajes obtenidos: que un bachiller del Nicolás Esguerra (colegio nacional) o del San Carlos (colegio privado) en Bogotá, tengan aprendizajes comparables y reciban reconocimiento social similar.

Mientras sigamos aceptando como normal, que haya educación de una calidad para unos (los pobres) y educación de otra calidad para otros (los ricos), la educación no es un bien público, aunque se pague con recursos fiscales.

Así como esperamos que la red del acueducto lleve agua potable, de la misma calidad, a todas las casas y lugares de una ciudad, el desafío educativo central que tenemos para el siglo XXI es lograr que todo el sistema educativo (público y privado; rural y urbano; básico, medio, superior y técnico) tenga la misma calidad y reconocimiento social.

Ésta es una tarea totalmente factible y Colombia tiene altas posibilidades de lograrla. Como lo muestra el reciente estudio internacional de la Unesco del "Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación", que compara los rendimientos, en matemáticas y lenguaje, de 13 países de América Latina. Los resultados de Colombia (265) están por encima de la media latinoamericana (250). Sin embargo, estamos muy por debajo de la media de rendimientos de Cuba (350), que es la más alta de América Latina, en todos los aspectos.

Este mismo estudio muestra que la educación rural de Colombia tiene (exceptuando Cuba) el mayor rendimiento de los países evaluados y en varios aspectos superior al rendimiento de las grandes ciudades. Otros resultados como los del "Proyecto Saber" del MEN y la Evaluación del Distrito Especial de Bogotá, nos indican lo mismo: tenemos las condiciones pedagógicas, la experiencia de los educadores y un sistema que por los resultados enunciados, puede lograr altos rendimientos, alegría y participación entre los niños y las comunidades.

Para algunos lectores esta afirmación puede parecer optimista (quizás ingenua), pero la experiencia del autor como consultor en diferentes países de América Latina, lo ha llevado a varias conclusiones:

- Colombia tiene un magisterio con una calidad y competencia por encima del promedio latinoamericano.

* Fundación Social

- Ha desarrollado instrumentos institucionales cuya bondad es reconocida cuando otros países los toman y los aplican.

El PEI en Brasil; el modelo de incentivos en Bolivia, Chile y Bangladesh; el gobierno escolar en Ecuador, Venezuela, Bolivia, etc. El modelo de personeros escolares en casi todos los países; los modelos de educación rural (Escuela Nueva) en toda América Latina y Japón, India, Bangladesh, Taiwan, China, etc. Los materiales y textos que producen nuestras editoriales son seguidos en zonas de USA, Chile, Bolivia, Ecuador, etc. Para la transferencia de recursos los FER han sido un modelo clásico en Latinoamérica.

Éstos y otros ejemplos nos muestran que tenemos un sistema educativo estructuralmente bueno pero que quizás no comprendemos o valoramos lo suficiente. ¿O será que hemos perdido la confianza en nosotros mismos y tenemos dificultad para ver lo que está frente a nosotros y que los otros sí pueden ver?

2. ALGUNAS COMPRENSIONES Y PROPÓSITOS QUE PUEDEN CONTRIBUIR A HACER DEL SABER UN BIEN PÚBLICO.

Poder hacer del saber un bien público requiere transformar algunas comprensiones e insistir en ciertos propósitos. Por razones de espacio aquí se enuncian brevemente algunos, que según el autor, son básicos:

LA EDUCACIÓN EXISTE PORQUE EL SABER SOCIAL NO ES NATURAL, ES CREADO POR EL SER HUMANO:

Entendemos por saber social, el conjunto de conocimientos, prácticas, tradiciones, instrumentos, instituciones, ritos, mitos y valores que a una sociedad le permitan sobrevivir, convivir, producir y darle sentido a la vida.

Todo el saber que las sociedades poseen ha sido creado, es producido (no es natural); desde la lengua materna (la máxima creación del saber) hasta la física cuántica, pa-

sando por las formas de vestir, comer, interrelacionarnos... y enterrar a nuestros muertos.

Por ser el saber algo creado (artificial) es necesario aprenderlo y enseñarlo, ya sea a través del comportamiento cotidiano y las relaciones sociales (saber social) o a través de métodos intencionados (saber académico). Por no ser el saber natural, existimos los educadores y el sistema educativo. Si el saber fuera natural no se necesitarían escuelas ni educadores.

Esta comprensión del saber social como un producto creado por la sociedad humana, nos permite entender varios fenómenos:

a) Cada sociedad puede tener el tipo y calidad educativa que se proponga. No es una fatalidad tener un sistema de bajo rendimiento. Si nos decidimos podemos cambiarlo, porque nosotros mismos hemos creado lo que tenemos. No estamos destinados a la ignorancia, la pobreza y la violencia. Toda la grandeza y la miseria que tenemos es producto de nosotros mismos, por eso lo podemos cambiar todo. Este criterio vale para lo político, lo económico y lo cultural.

b) Por las mismas razones (por ser el saber artificial) podemos tomar las decisiones pertinentes para producir, adquirir y acumular el saber que necesitamos (ésta es la importancia de la investigación, la ciencia, la tecnología y las ciencias de la información).

c) Para vincular la educación al proyecto de desarrollo y a la construcción del Estado social de derecho se requiere seguir fortaleciendo, legitimando y expandiendo el enfoque del autoestudio y aprendizaje en grupo cooperativo. Colombia es líder en este enfoque: Escuela Nueva, educación personalizada en grupo, aprendizaje por fichas o contrato de aprendizaje, pedagogía autoactiva de grupo, etc. Estos enfoques crean y desarrollan los comportamientos fundamentales para la actuación social, política, productiva y de convivencia: saber argumentar y plantear problemas, valorar la diversidad en capacidades y competen-



La educación en el siglo XXI:

una aproximación

• Eduardo Aldana V* •

DE PREDICCIONES A ESCENARIOS

He leído en alguna parte que la humanidad de final del siglo XIX se sentía muy ufana de los avances logrados en las últimas décadas por sus inventores y científicos y, por tal motivo, creía con clara prepotencia que poseía todo el conocimiento importante que hasta esa época había mantenido oculto la naturaleza. Como es bien sabido, Albert Einstein y otros destacados científicos de comienzos del siglo XX se encargaron con sencillez de dejar en ridículo esas pretensiones.

Siempre me he alegrado, al recordar lo anterior, que la humanidad de final de esta centuria es abiertamente mucho más modesta. En particular, me complace declarar, como lo hacen muchos de mis contemporáneos y nos lo han demostrado algunos de los matemáticos estudiosos de la teoría del caos, que no tenemos la capacidad de predecir el futuro.

Dadas las anteriores reflexiones, el lector podría con entero derecho preguntarse la razón que me ha llevado a aceptar escribir un artículo con el título que le asignaron los editores de esta revista y la manera como intentaré hacerlo para ser consecuente con la posición expuesta. La respuesta es que me limitaré a presentar los bocetos muy crudos y preliminares de dos escenarios de ciertos aspectos del país situados en algún espacio temporal de la segunda década del próximo siglo y a iniciar la discusión sobre sus efectos en la educación. Además de establecer estas vaguedades, debo aclarar, para quienes no están familiarizados con el uso que se está dando al término escenarios, que éstos no son, en forma alguna, predicciones del futuro sino narraciones, con cierta lógica, de posibles caminos que se podrían recorrer. Se usan, no para presentar un conjunto colectivamente exhaustivo y mutuamente excluyente de alternativas de futuro, sino para insinuar aspectos novedosos de la situación que se avecina y animar a quienes los revisan a entender mejor lo que podría pasar y a actuar de tal manera que se puedan evitar las posibles consecuencias perniciosas que parecería deparar el futuro, y se logren los buenos resultados que también podría reservar el porvenir.

cias, trabajar y tomar decisiones en grupo, cumplimiento de compromisos, etc.

d) Dentro de esta misma perspectiva, la comprensión y fortalecimiento de los gobiernos escolares, los profesores, los consejos directivos de los establecimientos y el PEI son instrumentos institucionales fundamentales para hacer de la educación un bien público y pertinente a las comunidades. Conocemos desviaciones y algunos usos indebidos de estos instrumentos, pero la mayoría de los establecimientos están haciendo buenos usos y aplicación de ellos.

e) Finalmente, y como el aspecto más importante, es necesario reformular el propósito y el significado del educador. El educador es un profesional que posee los conocimientos, las capacidades, las tradiciones, los instrumentos y los valores para garantizar que los alumnos aprendan lo que tienen que aprender, en el momento que lo tienen que aprender y que aprendan en felicidad, en un ambiente ético y participativo. El conocimiento, la ética y la capacidad de participar, son las monedas del futuro... y los educadores somos los banqueros de esa moneda, de esos bienes públicos.

Quedan otros aspectos por analizar: cómo hacer una universidad nacional (en lo que el concepto de nación significa), la educación técnica, la naturaleza de la educación secundaria, etc. Las limitaciones del editor obligan a seleccionar contenidos.

Pero las limitaciones no nos impiden saber que todo es posible para una sociedad que entiende que todo orden social es construido y que por eso es posible cambiarlo.

Las sociedades, como las personas, comienzan a ser libres y ordenadas cuando ellas mismas deciden darse el orden a sí mismas. Poder tener la mejor educación del continente, como un bien público, es una decisión que los educadores podemos tomar y siempre está a nuestro alcance.

Santa Fe de Bogotá, junio de 1999



LAS GRANDES FUERZAS QUE ESTÁN TRANSFORMANDO A COLOMBIA



Un conjunto de fuerzas externas e internas al país incide sobre el espacio de las alternativas que se abren a su libre determinación. Entre las primeras, se destacan la revolución científico – tecnológica, la ruptura de las fronteras para la información y ciertas formas de conocimiento, y la globalización de la economía.

Para los propósitos que nos animan, es suficiente destacar que la globalización ha alimentado la aparición de enormes flujos de capital financiero que ponen en grave peligro la estabilidad de todas las economías nacionales pero muy especialmente las de los países de tardío desarrollo. Igualmente ha incentivado el establecimiento de inmensas capacidades de producción de todo tipo de bienes que ampliamente superan el poder de compra de un mundo con un alto porcentaje de personas sin ingresos adecuados para suplir sus necesidades fundamentales.

La ruptura de fronteras para la información y ciertas formas de conocimiento, muy pronto permitirá a cualquier persona, por encima de la línea de pobreza, obtener, en cualquier parte del globo, ese tipo de bienes culturales, pagando eso sí el precio de adquirir patrones de vida y de consumo extraños a su propia cultura.

La revolución científico – tecnológica, por una parte, está creando y acentuará una nueva dimensión de desigualdad: la resultante entre quienes han incorporado al “carro de su cultura —en la metáfora de Santiago Ramón y Cajal— la rueda de la ciencia” y quienes todavía no lo han hecho. Por otra, sin embargo y especialmente por los progresos de la electrónica, la informática y las telecomunicaciones, promete cambiar radicalmente las formas tradicionales de acceder al conocimiento.

Las fuerzas internas de interés son la violencia armada, el empobrecimiento de la mayoría de la población y el incipiente movimiento de solidaridad social de fines del siglo. La dinámica propia de la violencia armada es responsable de las pavorosas olas de venganzas, intimidaciones y represalias impulsadas por los actores armados del conflicto que vive el país, con la indiferencia de quienes se consideran inmunes a tales atrocidades y el criminal apoyo de quienes juzgan que ellas contribuyen a su causa. El aumento de la pobreza es el resultado del fracaso del sistema político imperante en su deber de dignificar el pueblo colombiano y hacer prevalecer los intereses generales sobre aquellos de sectores insensibles, voraces y corruptos en la burocracia, la clase política y entre los dueños tradicionales de la riqueza económica.

DOS ESCENARIOS Y UNA APUESTA

Hace casi dos años participé en un ejercicio de construcción de escenarios denominado Destino Colombia. Aproximadamente 43 colombianos, exponentes de las más disímiles posiciones políticas e ideológicas, de una amplísima gama de oficios, actividades y niveles educativos y sociales y de la rica geografía nacional, escogimos, entre las innumerables posibilidades de futuro que tiene el país, cuatro escenarios que se presentaron a la consideración y discusión de los colombianos. En apretada síntesis, sus denominaciones y contenido eran los siguientes:

1. “Amanecerá y veremos”, que describía los posibles desenvolvimientos del país, hasta llegar a su desintegración en la práctica, si se continuaba la tendencia de esperar que las cosas se resolvieran solas.
2. “Más vale pájaro en mano...”, cuyo eje era una salida negociada al conflicto armado básicamente en los términos fijados por la insurgencia.

* Profesor Universidad de los Andes



3. "Todos a marchar", basado en el enfrentamiento decidido y por la vía armada de la insurgencia, y la negociación del cese de hostilidades en los términos fijados por el gobierno.

4. "La unión hace la fuerza", en el cual una gran movilización de la sociedad civil construya las bases de un proyecto nacional en donde cupieran todos los colombianos.

Esos escenarios establecían un amplio espacio para los posibles senderos abiertos al país. Los acontecimientos de los dos años pasados y especialmente la audacia del presidente Pastrana al promover, durante el último año, un proceso de negociación satisfactorio con las FARC parecerían indicar que ese espacio se empieza a reducir. En efecto, el descomunal esfuerzo que deberá realizar el gobierno para mantener la dinámica del proceso, sería severamente juzgado como un enorme fracaso por sus contradictores políticos y aun por algunos de los gobiernos de otros países que lo están apoyando con alguna reserva, si las negociaciones se estancasen o no mostraran signos claros de progreso antes de agosto del 2002. En otras palabras, o se logran avances considerables en el proceso negociado durante el presente gobierno o esa alternativa dejará anticipadamente de ser viable para el próximo. Esta es una intrigante característica de los "juegos sociales" que, al contrario de sus homólogos como el de ajedrez, son de final abierto. De ahí la enorme responsabilidad

que corresponde no sólo al gobierno, sino a las FARC y a los dirigentes que pretenden que el proceso no conceda tantos privilegios a la guerrilla o se mueva con mayor cautela.

El cuarto escenario, "la unión hace la fuerza", basado en la movilización de la gente, parecería, por las demostraciones públicas de rechazo al secuestro y la violencia, estar afianzando las probabilidades de participar en la definición del futuro de los colombianos. Sin embargo, y esa es la apuesta que se propone, si el proceso de negociación cobra fuerza y definición, tendrá que llamar a ese movimiento ciudadano a las mesas de diálogo, uniendo de esta manera los escenarios 2 y 4.

En resumen, parecería que al final del actual gobierno sólo dos escenarios encarnarían potencial de futuro: el primero, un proceso serio de paz negociada, con amplia participación de la gente —campesinos, obreros, profesionales, intelectuales, artistas, deportistas— que se encargaría de elaborar un nuevo proyecto de país, con las necesarias y profundas reformas a la distribución del poder político, la propiedad y los ingresos así como a la administración de justicia, el sistema educativo y los servicios de salud. El segundo, tiene como eje una recuperación de la capacidad del Estado para enfrentar los movimientos insurgentes, con algún grado de apoyo exter-



no. Seguramente, la agudización del conflicto favorecería el fortalecimiento de otros actores armados como las autodefensas. Este escenario podría dar lugar a algunas variantes, determinadas por la posición que asuma el movimiento ciudadano a que se ha hecho referencia.

IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

Conviene reiterar que los escenarios propuestos, a pesar del análisis que les precede, no son predicciones sino más bien herramientas para pensar y dialogar en torno a alternativas de porvenir. Si eso es cierto para los escenarios construidos por grupos heterogéneos, con más veras se aplica a estos dos que provienen de la imaginación de un individuo.

Ambos escenarios plantean enormes desafíos para la educación que debe ofrecer el país en las próximas décadas, aunque por diferentes razones. El primer gran reto es el de la eficiencia y productividad del sistema educativo. Bien porque el nuevo orden político asuma como uno de sus propósitos centrales el de saldar la enorme deuda social que tiene la socie-



dad colombiana con los sectores campesinos y marginados urbanos, bien por las dificultades del país para penetrar los mercados internacionales, o bien porque las exigencias del conflicto comprometan una fracción considerable de los recursos fiscales, el sistema educativo deberá ampliar la cobertura y mejorar su calidad, o mantener las actuales, con un gasto por alumno netamente inferior al disponible en la actualidad. Ésta es una triste posibilidad y no quisiera que se me condenara por anunciarla. Afortunadamente, la tecnología permitirá, si los educadores se deciden a desatar su potencial, incrementar varias veces la productividad de los docentes a todos los niveles del sistema escolar pero muy especialmente en el superior.

El segundo gran reto es el de la pertinencia. Ambos escenarios, pero sobretodo el primero, rechazarían una educación productora de individuos incapaces de desarrollar proyectos de vida útiles en términos individuales y sociales. La creatividad, el espíritu empresarial, la disciplina y capacidad de trabajo, y el respeto por el medio ambiente, serán exigencias de esos posibles nuevos tiempos.

Pero el reto más importante será el de la formación de una juventud orgullosa de su geografía y de sus compatriotas, y poseedora de valores como los de respeto por el otro y de solidaridad con los desfavorecidos por la fortuna. Eso le exigirá la sociedad

del primer escenario porque no querrá que se repita ese siglo de desastres que esta concluyendo y también la del segundo porque ambicionará ponerle fin a su martirio.

Como consecuencia de la necesidad de enfrentar éstos y muchos otros desafíos, el papel de los educadores sufrirá cambios trascendentales. La función de transmitir información y conocimientos se verá drásticamente reducida porque los estudiantes dispondrán de muchos medios para adquirirlos, incluidos los tele-informáticos portadores de texto, imágenes y aun de sensaciones. Se ampliarán las funciones del maestro como guía y facilitador del proceso de aprendizaje, como inspirador de aventuras del pensamiento y la acción, y como fortalecedor de la autoestima y la autoconfianza de los educandos.

Lao Tze trataba los vocablos líder y maestro como sinónimos. Por eso en sus consejos para los dirigentes chinos en el Tao Te Ching, escrito hace dos mil quinientos años, anticipó sabiamente la tarea del docente del siglo XXI:

Dirige un grupo de manera abierta y honesta.

Tu función es facilitar lo que está sucediendo. Interfiere tan poco como sea necesario. La interferencia, así sea brillante, crea dependencia en el líder.

Entre menos reglas, mejor. Las reglas reducen la libertad y la responsabilidad. El hacer cumplir las reglas es coercitivo y manipulativo, merma la espontaneidad y absorbe la energía colectiva.

Entre más coercitivo seas, más resistente se tornará el grupo. Tus manipulaciones solamente servirán para engendrar evasión. Cada ley crea un ilegal. Ésta no es la manera de conducir un grupo.

El líder sabio establece un clima claro e integrador en el lugar de trabajo del grupo. Con la luz de la conciencia, el grupo actúa de manera integral.

Cuando el líder practica el silencio, el grupo permanece concentrado en su propósito. Cuando el líder no impone reglas, el grupo descubre su propio bien. Cuando el líder actúa sin egoísmo, el grupo sencillamente hace lo que debe hacer.

El buen liderazgo consiste en hacer menos y en ser más.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Espero que el anterior ejercicio anime a algunos lectores a elaborar escenarios del país de relevancia para la educación y a utilizarlos, como aquí se ha tratado de ilustrar, para entender los retos que le deparará el futuro y para preparar a sus dirigentes para enfrentar las situaciones no anticipadas.



Una Educación para Colombia en el siglo XXI

• Jose Fernando Ocampo* •

"Una educación para el desarrollo, no para el subdesarrollo"
Francisco Mosquera, fundador del MOIR

Parece una paradoja, pero hace un siglo Colombia era muy diferente de la de este siglo que agoniza, pero a la vez, era exactamente igual a la de hoy. Mientras se ha modernizado en forma impresionante, sigue siendo un país subdesarrollado. Y lo que resulta peor, hoy el país es más subdesarrollado que entonces. En los últimos cincuenta años la distancia del ingreso por habitante de los siete países más desarrollados del mundo se ha aumentado veinte veces. Es decir, a la mayor modernización ha correspondido más subdesarrollo.

Esta dramática realidad debe servir de marco a una reflexión sobre el futuro de la educación colombiana. La relación entre educación y desarrollo económico no consiste en que la educación por sí sola garantice el desarrollo. Pero sin una educación de alto nivel científico para toda la población, es imposible garantizarlo. No se trata de que a más y mejor educación, más desarrollo económico, sino que el mayor desarrollo requiere una mejor educación.

Todos los días me pregunto por qué este país sigue siendo tan atrasado si cuenta con condiciones excepcionales para ser fuerte y rico. Y concluyo que la oligarquía gobernante de este siglo que termina ha fracasado. Pero sigue empeñada en mantenerse en el fracaso por carecer de una estrategia de desarrollo para el siglo XXI. Así mismo ha acontecido en el terreno educativo. Su principal falla ha con-

sistido en someter la política educativa nacional a los condicionamientos del endeudamiento externo determinados por los organismos internacionales de crédito y controlados por Estados Unidos. En modernización y en educación se diseñaron programas que servían a los intereses extraños y no a los de la nación. Por tanto, el siglo XXI tiene que partir de las experiencias históricas del siglo XX, para no repetir nuestra historia ni como tragedia ni como comedia.

TRANSFORMAR LA BASE MATERIAL

Planta física y dotación son los prerrequisitos materiales de una educación avanzada. A unos cuantos meses de terminar el siglo XX, le hace falta a Colombia como un 30% más de plantas físicas para escuelas y colegios. Una necesidad ineludible tiene que ver con el restablecimiento de la jornada única diurna. Sin el aumento de la planta física resulta imposible lograrlo. De ahí que sea inadmisibles para comenzar el siglo XXI la propuesta del *Plan de Desarrollo* de Andrés Pastrana de una jornada complementaria de dos años sin ampliación de la planta física para reemplazarla por "el entorno" y las actividades lúdicas. Cada vez que la oligarquía colombiana pone a funcionar su ima-



ginación para suplir la pobreza con soluciones de choque ha concluido en un mayor deterioro de la educación. Así ha sucedido con todos los programas "pobres para pobres" como la Escuela Nueva, la jornada doble, la promoción automática y las madres comunitarias, modelos de educación subdesarrollada. No está este país para una educación de alto nivel sin planta física adecuada.

Necesitamos textos gratuitos, materiales didácticos, computadores e Internet, financiados por el Estado para todos los estudiantes de Colombia, desde preescolar hasta undécimo grado, escogidos libremente por las instituciones educativas de acuerdo al plan de estudios que defina, en aplicación de la autonomía escolar. No se trata de imponer un texto único como las cartillas de *Escuela Nueva* ni de legislar para que solamente cada cinco años puedan modificarse los textos escolares. Tampoco de someternos a las condiciones del crédito externo para la financiación y repartición de los textos. No necesariamente los textos deben quedar en propiedad de los alumnos, sino en las bibliotecas escolares para el uso per-



sonal de cada uno de ellos. Sin esta base material queda sin sentido cualquier retórica sobre la calidad de la educación.

COBERTURA GRATUITA Y UNIVERSAL

Que la educación pública sea para todos, significa dos cosas fundamentales, una, que tiene que llegar a toda la población en edad escolar y, otra, que tiene que ser gratuita para que sea accesible a ricos y pobres, por igual. En cobertura no puede recortarse el derecho a la educación con una oferta de sólo nueve años. Tiene que ser un ciclo completo, tres de preescolar, nueve de educación básica y dos de media. Si los estudiantes eligen libremente una educación para el empleo al terminar noveno, que su escogencia no parta de una imposición del gobierno, sino de una opción libre.

Gratuidad significa financiación estatal. Con la moda neoliberal se ha revertido el más importante efecto de la revolución liberal, el de la educación gratuita para todos. En sustitución, va predominando la privatización con el consecuente cobro de matrícula y pensión, como en la educación privada. Cuando la educación se convierte en mercancía como producto de una empresa de producción como hoy se concibe la escuela, sólo se ofrece la gratuidad a los más pobres de los pobres con el resultado de una escuela segregada y discriminatoria. Si la educación se considera

como producción de capital humano, sus rendimientos y beneficios dependen de la aplicación a su desarrollo de la ley del valor capitalista, de la máxima ganancia.

Después de dos siglos de la revolución liberal, Colombia debe volver a los principios esenciales de una educación gratuita, con cobertura total, completa, sin discriminaciones y segregaciones entre ricos y pobres. En esencia, la tarea nacional inmediata para el siglo XXI consiste en restaurar la educación pública en todo su significado histórico y social. El país tiene que superar esa coyunda que le ha impuesto la dominación imperialista de que su pobreza sólo le permite impulsar una educación pobre y subdesarrollada. En esa pretensión de los organismos internacionales radica una de las consecuencias más desastrosas de la violación de la soberanía nacional contra el desarrollo del país. Y el punto de partida de este programa estratégico para el siglo XXI tiene que ver con la defensa de la soberanía nacional en rechazo de aquellas teorías que sólo aceptan la autodeterminación nacional para las potencias imperialistas.

* Director del CEID-Fecode

CALIDAD DEL MÁS ALTO NIVEL CIENTÍFICO

Educación científica significa que desde el preescolar hasta el doctorado el carácter de la enseñanza y del aprendizaje es del más alto nivel científico para todos. Enseñanza científica en todos los campos, desde la física, la química y la biología hasta las ciencias sociales, la educación artística y la ética. Es una necesidad para la comprensión de la técnica, de la tecnología, de la sociedad, del arte, de la conducta de los seres humanos. Si el siglo XX le exigió a la enseñanza muy altos niveles científicos, el siglo XXI lo será mucho más.

Colombia necesita preparar su población para la comprensión y utilización del desarrollo de las fuerzas productivas. Es un requerimiento del trabajo moderno. No hacerlo significa relegar el país para siempre al neocolonialismo tecnológico, a la transferencia tecnológica, a seguir siendo proveedores de mano de obra barata para los países desarrollados. Una condición indispensable de la producción nacional avanzada es una educación que prepare para el trabajo de la industria, de la agricultura, de los bienes de capital, de la tecnología de punta. Pero significa también que abra campo y vocaciones a la investigación científica y tecnológica. Formación científica en primaria, profundización en bachillerato, capacitación de alto nivel en la educación superior e investigación en los postgrados.



Para mí, soñar es una propuesta idealista, adormecedora, irreal, conformista. Lograr la educación que necesita el desarrollo económico del país exige sacrificio, consagración, trabajo asiduo, visión de futuro, decisiones políticas, lucha permanente, es decir, agarrar la realidad, hacerla propia y transformarla. Crear una cultura científica en un país despedazado es tarea de titanes. Es lo que necesita Colombia. Alcanzar una cultura al servicio del pueblo depende de la derrota de la cultura decadente de la oligarquía colombiana fracasada en la dirección del país. Pero defender la cultura nacional, significa aferrarse a la soberanía nacional contra la dominación imperialista, asimilando la naturaleza universal del conocimiento y poniéndolo al servicio de los intereses nacionales.



Por primera vez en la historia nacional la responsabilidad del contenido, de la metodología, del desarrollo de la educación, ha quedado en manos de los maestros, gracias a la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación. Ya no es ni la Iglesia ni el Estado los que controlan lo que tiene que aprenderse en la institución educativa. He ahí la gran tarea del magisterio colombiano. Como creo firmemente que los maestros de Colombia sí son capaces de hacerlo, les hago un llamado para que enfrenten la inmensa tarea de echar para adelante la educación del siglo XXI hacia una patria libre, independiente, fuerte y capaz de darle a los colombianos una vida mejor.



Educación, desigualdad y crecimiento

¿Qué aprender de América Latina?

• Juan Luis Londoño de la Cuesta* •

En medio de los escritos tan valiosos que me acompañan para celebrar el aniversario de esta revista, he querido insistir en una de las razones por las cuales he dedicado 20 años de investigación a las grandes preguntas sobre la educación: ¿qué tan relevante es la dinámica educativa para explicar la prevalencia de los niveles de desigualdad y pobreza que nos caracterizan? Para responder esta pregunta tan importante para la Colombia del siglo XXI he optado por un uso intensivo de comparaciones internacionales, con énfasis en América Latina, para ilustrar nuestros retos.

La conclusión a la que he llegado es contundente: el alto grado relativo de desigualdad actual del ingreso en América Latina —y por ende en Colombia— se origina primordialmente en dos características del capital humano de la región: su bajo nivel y su altísima desigualdad. Asimismo, la creciente insuficiencia y desigualdad del ritmo de educación es esencial para explicar el pobre desempeño distributivo desde comienzos de los ochentas. Las insuficiencias dinámicas en la educación explican el alto grado de desigualdad del ingreso y la pobreza en la región latinoamericana, así como su menor ritmo de acumulación de capital y crecimiento económico. La insuficiencia y desigualdad del capital humano, reflejó pero también reforzó el alto grado de desigualdad de los activos y del ingreso en el continente.

¿Cómo la insuficiencia e inequidad del capital educativo contribuyeron tanto a la alta desigualdad del ingreso como al lento crecimiento económico de América Latina?

Al final de los noventas, la situación social del conjunto de América Latina presenta dos paradojas. La desigualdad del ingreso y la pobreza son extremadamente altos en comparaciones internacionales. Y los logros en los indicadores de su desarrollo social son extremadamente limitados frente a otros países de similar desarrollo.

* PHD en Economía de la Universidad de Harvard. Premio Nacional de Ciencias Sociales 1995. Actualmente director de la revista *Dinero*.





En 1995, la región latinoamericana presenta altos niveles de desigualdad. El 20% más rico de la población obtiene un 58% del ingreso, 12 veces más que el 40% más pobre y 19 veces más que el 20% más pobre. El coeficiente Gini promedio de la región está alrededor de 0.56 (tabla 1), superando mucho lo esperado para una región con tal grado de desarrollo económico, y casi 15 puntos por encima del promedio de países del resto del mundo. Por este exceso de desigualdad, el ingreso del 40% más pobre resulta inferior en más de un 20% de lo que podría ser en condiciones más normales. Y el número de pobres, donde hoy en día hay entre 140 y 150 millones de personas con ingresos diarios menores a los 2 dólares, podría ser una tercera parte inferior².

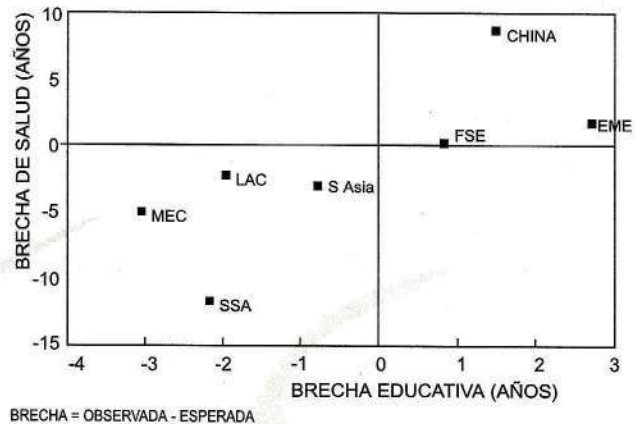
TABLA
LAS BRECHAS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA

	OBSERVADA	ESPERADA	BRECHA
Desigualdad			
Coeficiente Gini	0.56	0.50	
Ingreso del 40% más pobre (Dólares)	8.21	1.041	2.1%
Pobreza			
Incidencia	33%	25%	
Número (Millones)	145	110	32%
Educación			
Non completion rate ^{34%}	18%	190%	
Años promedio	5.2	7.0	35%

Al comenzar los noventa, la región se caracterizaba también por enormes brechas en sus logros sociales. Más de una tercera parte de los niños que comienzan la educación primaria nunca la terminan, lo cual es más del doble que en otras regiones del mundo. La fuerza de trabajo tiene un promedio de 5.2 años de educación, casi una tercera parte menos de lo que sería de esperarse para países con tal grado de desarrollo.

La gráfica 1 compara la magnitud de las brechas actuales de educación de América Latina con otras regiones del mundo. Los países desarrollados, junto con la China y los países del anterior bloque soviético, tienen resultados educativos mejores que lo esperado. Lo contrario ocurre en América Latina que, junto con el sur del Asia, África y los países petroleros del Medio Oriente, presenta una educación inferior a lo esperado para su nivel de desarrollo. En los diversos continentes, las brechas de educación y salud están fuertemente correlacionadas.

FIGURA 1
BRECHAS SOCIALES



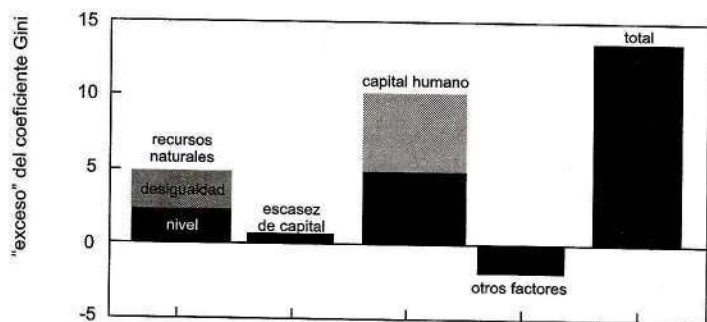
Tan alta brecha educativa explica mucho del alto grado de desigualdad del ingreso en América Latina. La desigualdad del ingreso en los distintos países del mundo puede ser razonablemente explicada por la intensidad relativa de factores de producción tales como tierra, capital físico y humano, así como por el grado de concentración de éstos entre la población³. Latinoamérica tiene un coeficiente Gini aproximadamente 15 puntos mayor que el promedio del resto de países del mundo. La mayor riqueza de recursos naturales y la más alta concentración de la tierra ayudan a explicar una parte no desdeñable del exceso de desigualdad (gráfica 2). La intensidad de capital físico es similar que en el resto del mundo. Por tanto, casi todo el exceso de la desigualdad del ingreso en América Latina radica en las características del capital humano. El bajo nivel de educación de la fuerza de trabajo y la altísima varianza de los activos educativos resultan ser así los principales factores generadores de la inusualmente alta desigualdad del ingreso del continente.

² Banco Interamericano de Desarrollo. Informe de Progreso Económico y Social, 1996. Washington, John Hopkins University Press, 1996. Ver también Székely, Miguel y Juan Luis Londoño, *Persistent Poverty and excess inequality in Latin America, 1970-1995*, IADB-OCE Working Paper 357, October, 1997.

³ Londoño, Juan Luis y Miguel Székely, *Sorpresas distributivas: la historia latinoamericana de los noventa*, IADB-OCE Working Paper 348, July, 1997.

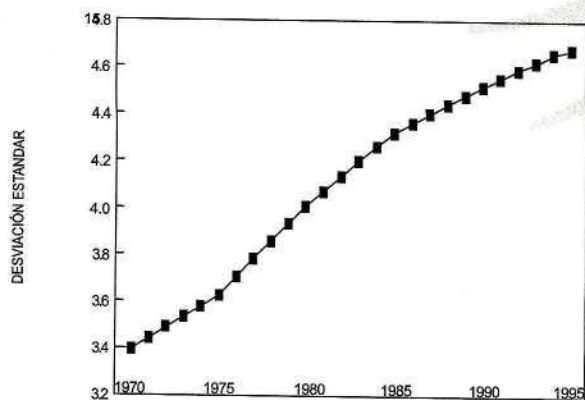


FIGURA 2
POR QUÉ LATINOAMÉRICA ES TAN DESIGUAL



Infortunadamente, en los últimos 25 años la brecha educativa latinoamericana no ha tendido a disminuir sino que ha mostrado señales de deterioro⁴. Al comenzar los años setentas Latinoamérica tenía un nivel de educación bajo, menor al de los países europeos y del sudeste asiático en similares condiciones de ingreso, pero (una vez controlando el ingreso per cápita) no diferente al del resto de países en desarrollo. A partir de entonces (gráfica 3a), Latinoamérica —influida por Brasil, México, Venezuela y Centroamérica pero también por Colombia—, tuvo un crecimiento educativo positivo pero lento y muy inferior al de los países asiáticos y del resto del mundo en desarrollo. La brecha de años de educación se fue ampliando. En 1980 la fuerza de trabajo de la región ya tenía una insuficiencia de un año de educación frente al mundo en desarrollo y de dos años frente al sudeste asiático. A mediados de los noventas, esta insuficiencia se había duplicado.

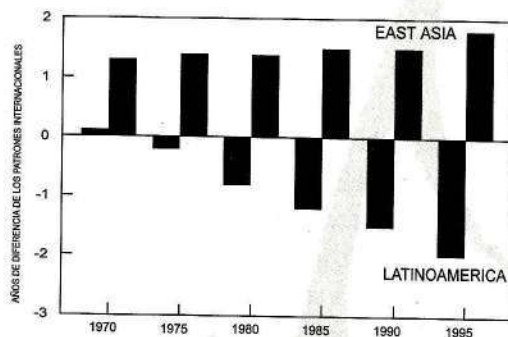
FIGURA 3B
LA DESIGUALDAD DEL CAPITAL HUMANO
LATINO-AMERICA 1970-95



⁴ Juan Luis Londoño. *Pobreza, desigualdad y formación de capital humano en América Latina, 1950-2025*. Estudios del Banco Mundial sobre América Latina, 1996.

⁵ Londoño y Székely, *op cit.*

FIGURA 3A
LA BRECHA EDUCATIVA



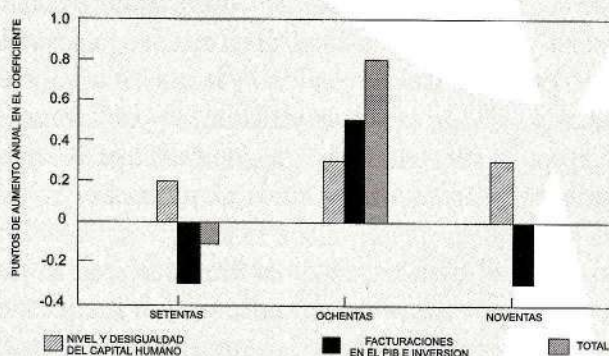
Se espera que en las fases iniciales de la expansión educativa la desigualdad de los activos educativos de la población aumente hasta que el número de años de educación promedio llega a cinco o seis años. La evolución de la desigualdad de los activos educativos de la población se presenta en la gráfica 3b. En América Latina el crecimiento de la educación promedio fue acompañado de creciente desigualdad educativa, parcialmente como se esperaba. Pero así como la expansión educativa fue más lenta que lo esperado, la desigualdad educativa creció más rápido que en otros lados del mundo, hasta el punto que la varianza de los años de educación de la fuerza de trabajo se dobló en los últimos 25 años.

La evolución de la desigualdad del ingreso reflejó esta evolución de la brecha y la desigualdad educativa. La equidad del ingreso sufrió en los años ochenta un fuerte deterioro, que no se reversó con la recuperación económica de los años noventa. Para el conjunto latinoamericano, la evolución de la distribución del ingreso del último cuarto de siglo puede explicarse satisfactoriamente en función de los ritmos y modalidades de acumulación de capital físico y humano así como de las fluctuaciones macroeconómicas del producto y de la inflación⁵. Los ciclos de expansión de la economía y de reducción de las presiones inflacionarias están positivamente asociados con los indicadores de equidad, por lo que las recesiones y las explosiones inflacionarias han resultado muy regresivas. La desigualdad del ingreso ha estado negativamente relacionada con la aceleración de la inversión en máquinas y equipos. Estos factores explican gran parte de las fluctuaciones en la distribución del ingreso desde 1970. Pero además de tales fluctuaciones, la distribución del ingreso de América Latina ha sido influida por su particular modalidad de expansión educativa. La creciente insuficiencia y desigualdad del capital educativo en la región han tendido a presionar estructuralmente al alza el coeficiente Gini durante los últimos 25 años. Por ello, y como lo muestra la gráfica 4, aunque la volatilidad macroeconómica de la región explica las principales fluc-



tuciones de corto plazo de la desigualdad, la persistencia del crecimiento de la inequidad se explica por la creciente insuficiencia y desigualdad del capital educativo de la región, que ha generado un aumento de casi tres puntos del coeficiente Gini. La creciente escasez relativa de capital educativo de la fuerza de trabajo en momentos en que la apertura al comercio exterior exigía más calificación de los trabajadores explica los aumentos en los retornos a la educación observados en la mayor parte de países de la región en la última década. Con una varianza de los activos educativos tan alta y creciente, los mayores retornos tuvieron un efecto magnificado sobre la desigualdad del ingreso.

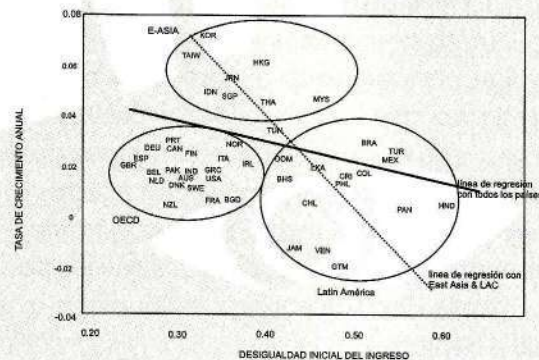
FIGURA 4
EXPLICACIÓN DE LOS CAMBIOS DE DESIGUALDAD



La insuficiencia dinámica de la acumulación de capital humano está así, pues, altamente relacionada con la alta desigualdad del ingreso en el continente y con su evolución reciente. Pero la desigualdad del ingreso, a su vez, interactúa de forma compleja con el crecimiento económico y la desigualdad de los activos en general⁶. El alto grado de desigualdad del ingreso en la región no es nuevo. Ya desde los años sesentas era la región del mundo con la más alta desigualdad del ingreso y del capital humano. En las últimas tres décadas, las condiciones iniciales de alta desigualdad del ingreso y de brechas de capital humano no fueron independientes del crecimiento de las distintas economías. La gráfica 5 ilustra cómo, en un conjunto de 53 países con indicadores de desigualdad del ingreso en períodos mayores a 20 años, la mayor desigualdad inicial del ingreso estuvo negativamente asociada con el crecimiento económico de mediano plazo. Podría pensarse que esta relación negativa refleja principalmente diferencias regionales: los países del sudeste asiático se agrupan en un *cluster* caracterizado por alta equidad ini-

cial y alto crecimiento económico, mientras América Latina, por el contrario, tuvo alta desigualdad inicial del ingreso y crecimiento económico per cápita mucho más lento. De la comparación exclusiva del sudeste asiático y de América Latina se deduciría una altísima correlación negativa entre crecimiento y desigualdad del ingreso. La consideración en la muestra de los países de la OECD y del sur de Asia le adiciona complejidad a esta relación pues, como se observa en la gráfica, estos últimos países tuvieron niveles de desigualdad del ingreso no mayores que en el este asiático, pero ritmos de crecimiento económico no mayores que los de América Latina.

FIGURA 5
DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO Y CRECIMIENTO ECONÓMICO



La correlación negativa entre la desigualdad del ingreso y el crecimiento de la economía, parecería estar reflejando, como sugiero en un trabajo con Nancy Birdsall en la mejor revista de economía norteamericana⁷, su conexión con una tercera variable: la desigualdad en el acceso a los activos para los más pobres. Una vez se descuenta el efecto de convergencia del nivel de ingreso, la desigualdad del ingreso está negativamente y significativamente relacionada con el crecimiento económico. La correlación negativa se mantiene incluso después de considerar el crecimiento inducido por la inversión en las distintas economías. Pero la correlación deja de ser significativa una vez se consideran las diferencias en la desigualdad de la tenencia de la tierra y de los activos educativos. La mayor desigualdad de los activos humanos y productivos se asocia negativamente con el crecimiento económico. Ello confirma que en la historia

⁶ Nancy Birdsall y Juan Luis Londoño. *Asset Inequality matters*. *American Economic Review*, May, 1997.

⁷ Nancy Birdsall y Juan Luis Londoño. *Asset inequality does matter: lessons from Latin América*. *American Economic Review*. May, 1997.



FIGURA 6
DESIGUALDAD DE LOS ACTIVOS

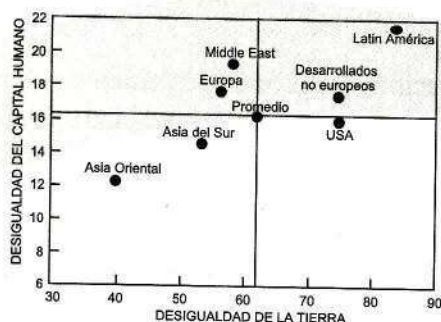
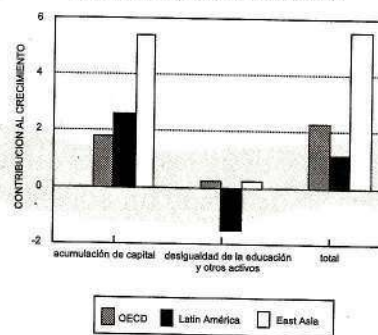


FIGURA 7
FACTORES DE CRECIMIENTO



del desarrollo económico en la postguerra no predominó un conflicto entre equidad y crecimiento económico, sino probablemente todo lo contrario.

Esta conexión tiene enormes implicaciones sobre la evolución del ingreso real del quintil más pobre de la población. Como estos ingresos resultan sumamente sensibles al ritmo de crecimiento económico, la mayor desigualdad de activos disminuye el ritmo de crecimiento del ingreso de los pobres más fuertemente que el crecimiento global. Pero su efecto directo no es menos significativo, toda vez que la desigualdad de los activos tiene un impacto sobre el crecimiento del ingreso de los pobres cuantitativamente dos o tres veces más importante que el impacto sobre el crecimiento económico global. Adicionalmente, la dinámica del ingreso de los pobres se ve enormemente afectada por los cambios en la distribución global del ingreso.

Latinoamérica en general, y Colombia en particular, tiene un grado notable de desigualdad de sus activos productivos y de capital humano en la actualidad, tal como lo muestra el gráfico 6. Ello explica, como lo vimos en la gráfica 2, más de la mitad del exceso de desigualdad del ingreso. Pero también afecta negativamente el crecimiento económico en el largo plazo. La combinación de activos excesivamente desiguales y la insuficiencia de la educación podrían explicar, como lo indica la gráfica 7, diferencias frente a los países de la OECD y del sudeste asiático de más de 1.5 puntos anuales de crecimiento del ingreso per cápita. En una perspectiva de mediano plazo donde estos efectos se acumulan en el tiempo, el mayor crecimiento del ingreso de los pobres que ello hubiera representado habría significado, como lo indican Birdsall y Londoño (1997) una reducción de una tercera parte de la incidencia actual de la pobreza.

La creciente brecha educativa interactúa, entonces, con la desigualdad de los activos productivos y de capital humano, para afectar la distribución del ingreso, el crecimiento económico y la pobreza. Así pues, la creciente insuficiencia de educación en la región tiene mucho que ver con la evolución de las economías, de la distribución del ingreso y de la pobreza. El menor nivel y la mayor desigualdad iniciales de la educación en los sesentas limitaron la capacidad de los pobres para contribuir positivamente al crecimiento económico, aumentando con ello la pobreza y disminuyendo el crecimiento económico posterior. La creciente desigualdad y la mayor insuficiencia educativa de los setentas y ochentas tuvieron efectos adicionales sobre la pobreza y el crecimiento y, sin duda, aumentaron la desigualdad del ingreso.

En el pasado, el bajo ritmo de acumulación de capital educativo generó simultáneamente mayor inequidad y menor crecimiento económico. La modalidad particular de acumulación de capital humano impidió que los activos se expandieran equitativamente al conjunto de la población. No hubo así una irrigación a la población de los beneficios del crecimiento. Así pues, en América Latina las insuficiencias dinámicas de la educación contribuyeron a un menor crecimiento del ingreso global y del ingreso de los pobres, así como a una mayor desigualdad de oportunidades para todo el mundo.

En el próximo siglo, además de mejorar la calidad de la educación actual y fortalecerla como instrumento para construir una patria más amable, Colombia tendrá que hacer un esfuerzo mucho mayor que el de los noventa —que no fue despreciable— para aumentar la cantidad y la equidad de su educación para todos los colombianos. Un proceso amplio de reforma y consolidación institucional que catapulte un nuevo modelo horizontal de educación⁸ —base real de la equidad— podría contribuir a ese propósito que cada vez necesitaremos más los colombianos en el nuevo siglo del conocimiento.

⁸ Este concepto se explica con detalle en mi artículo con Nancy Birdsall "La educación en América Latina: la demanda y la distribución importante", publicado en la revista de la Cepal de diciembre de 1998.



Condiciones que aseguran el cambio

• Queipo Franco Timaná V.* •

En la década de los 90, Colombia recibió el influjo de los grandes cambios de reordenamiento estratégico mundial: fue inducida al sistema de globalización de la economía, fue sometida a un proceso de modernización institucional interno gracias a la reforma de su Constitución Política de 1991, la cual permitió el cambio cualitativo de una democracia representativa a una democracia participativa, lo que permitió dar respuesta a una demanda del colectivo social que empezaba a ser tenido en cuenta en su propio proceso de construcción regional o nacional.



En todos ellos se sintetiza una idea central: reconocer a la educación como principal fuente de saber en el presente, y con mayor demanda en el futuro inmediato para construir “la sociedad del conocimiento” como la más certera posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de la nación.

FUTUROS NECESARIOS Y POSIBLES DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA PARA EL SIGLO XXI

Para lograr los procesos de endogenización de la Constitución y para dar los cambios que implica la modernización de sus estructuras, máxime si se trata del aspecto fundamental que es el social, es indispensable brindar una educación de calidad para todos.

El proceso de cambio en el sector educativo ha estado regido por la expedición de las siguientes normas: Ley 30 de 1992 (Ley de la Educación Superior), Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y la elaboración de una miniconstituyente para la educación nacional del Plan Decenal de Educación 1996 - 2005.

Colombia, en sus propuestas de cambio, ha tenido en cuenta las recomendaciones que las naciones del mundo han hecho sobre educación, ha reconocido las propuestas de los presidentes y de los ministros del ramo a nivel continental, como son: “La Declaración Mundial sobre Educación para Todos; marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”, Jomtien, Tailandia, 1990; el informe de la Unesco: “La Educación Encierra un Tesoro” de 1996; la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, Unesco, 1998.

- La primera responsabilidad de todo el sistema de educación nacional es formar integralmente a todo niño o niña, dentro de su autonomía individual, con un profundo sentido de lo público y de compromiso con los demás.

Esta posibilidad debe hacerse realidad en las primeras décadas del siglo XXI, con todos los niños, las niñas y los habitantes de la nación, de preferencia con aquellos que por el marginamiento y la inequidad no son conscientes de este derecho.

- La educación que se ofrezca independiente de su extensión y de su modalidad formal o no formal, debe tener como pretensión los cuatro pilares indispensables al enseñar a aprender: a ser, a conocer, a hacer y a convivir con los demás. Pero lo más novedoso para el próximo siglo es lograr introyectar la aspiración que la educación es y se desarrolla a lo largo de toda la vida.

* Profesor emérito y actual decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.



Los compromisos presentes y futuros de la educación

• Gustavo Téllez Iregui*

• El Estado debe cumplir el mandato constitucional de ofrecer educación preescolar y básica, pero su necesidad imperiosa consiste en ampliar la cobertura de la educación media y aumentar significativamente la educación postsecundaria. La educación en los primeros niveles debe privilegiar el desarrollo de las habilidades superiores de la inteligencia humana, para ello se hará uso de la recursividad medial de la informática y telemática, metodologías que estimulan el trabajo cooperado, las habilidades comunicativas, el razonamiento lógico y el gusto estético.

• Es necesario crear y fortalecer el subsistema de educación tecnológica con posibilidades de avanzar hasta el nivel de postgrado.

• Al nivel de educación superior, en el inmediato futuro, le corresponde enfrentar los mayores desafíos: ser fuente de oportunidades estratégicas y prever acciones proactivas para el bien de la nación.

Si asumimos la educación como asunto de todos (sociedad-Estado) debemos privilegiar las oportunidades de la pluriétnicidad y multiculturalidad, para disponer de un nuevo relacionamiento con la naturaleza y asumirnos como ciudadanos de bien, dispuestos a respetar las reglas de convivencia social y escalar el peldaño de la paz dentro de un elevado concepto de justicia social.



Los compromisos de la educación, de cara al tercer milenio, dependen en gran medida de los desarrollos, logros e insuficiencias que nos deja el medio siglo que termina. No hay la menor duda de que en este período se dieron resultados, rupturas y procesos innovadores que cambiaron la organización, el alcance social y la proyección de la escuela.

Los avances y carencias más destacados que presenta la educación colombiana hoy se pueden resumir en los siguientes términos:

• A pesar de los mandatos constitucionales y de innegables esfuerzos por parte del Estado y la sociedad, luego de 140 años de vigencia del ideario liberal por una educación gratuita, universal, obligatoria y laica, Colombia aún presenta serias deficiencias de cobertura y adolece de una escuela que construya nación y ciudadanía. Sólo durante el último quinquenio logró acercarse al mandato de la escuela laica.

• A partir de 1950, Colombia logró hacer el tránsito de una educación de élites hacia una progresiva masificación y relativa democratización de la escuela, con consecuencias evidentes: segmentación, diferenciación, estratificación, consolidación de la educación privada y, en general, mejoramiento cualitativo de los establecimientos estatales dirigidos a los sectores populares.



• La masificación de la educación, unida a la modernización económica, la secularización cultural y la urbanización acelerada, condujo a la extinción de los proyectos político-educativos de orientación liberal-conservadora, vigentes durante buena parte del período de vida republicana.

• No es exagerado afirmar que el siglo XX finaliza con la carencia de un proyecto político-pedagógico que sustente y dé coherencia al proyecto de nación deseada, en una hora crítica caracterizada por el conflicto armado, la fragmentación social y la presencia de los primeros síntomas de "balcanización".

• Durante las últimas décadas, en ausencia del proyecto político-educativo nacional, Colombia ha experimentado la mezcla y/o alternancia de un modelo de desarrollo educativo inducido por las agencias internacionales —racionalidad tecnocrática y primeros planes de desarrollo educativo—; el modelo clientelista de ampliación del servicio educativo; y al final del siglo, sin demasiado éxito, en medio de severas contradicciones, una estrategia neo-conservadora en franco retroceso internacional.



- Una de las consecuencias de esta fragmentación educativa ha sido la carencia de unidad, dirección y definición de la política educativa y el permanente desfase entre los enunciados de los planes y las decisiones financieras. Varios centros de decisión y presión pugnan por la iniciativa en la formulación de políticas educativas: la banca multilateral, Planeación Nacional, el Ministerio de Hacienda, el Ministerio de Educación.

- Hemos conocido en el período anotado el asfixiante centralismo definido en la reforma constitucional del 68 y la descentralización y autonomía consolidadas por la Constitución del 91. Al menos en el sector estatal, las prácticas de la desconcentración y la descentralización no han logrado ahuyentar la interferencia del clientelismo político y el ejercicio de la autonomía ha adolecido de criterios y orientaciones que impidan la burocratización y los gérmenes de anarquía que se perciben en algunos establecimientos del sector.

- En un período marcado por las luchas sindicales del magisterio, los educadores obtuvieron la definición del estatuto laboral que garantiza la carrera docente, pero que no ha logrado la promoción y estabilidad social necesarias para un avance sostenido del sistema escolar. Aún hoy, franjas de educadores conservan rasgos de una categoría social marginal; en muchos casos, son víctimas del sobretrabajo con varias jornadas laborales y alternación del quehacer escolar con las “microempresas familiares”.

- Luego del avance significativo del Movimiento Pedagógico durante los 80s, que nutrió buena parte de las innovaciones educativas en curso, algunos sectores de la dirección de Fecode derivaron hacia la lucha política, por dentro o fuera del establecimiento, con la consecuente pérdida de autonomía gremial. La politización, la insistencia en el paro y la consigna reivindicativa sin una clara propuesta político-pedagógica, amenazan afectar el prestigio y la credibilidad de la Federación.

- En las postrimerías del siglo no son menores las incertidumbres sobre el modelo de formación de docentes. Al iniciar la década del 50 se canceló el mejor proyecto de formación de docentes en este siglo: la Escuela Normal Superior. Su patrimonio y legado educativo ha sido retomado, atendiendo a las particularidades de la época, por instituciones como las universidades Pedagógica Nacional, de Antioquia y del Valle, y algunas facultades privadas.

Bajo el liderazgo de la Universidad Pedagógica Nacional se intenta hacer realidad la construcción del Sistema Nacional de Formación de Docentes. Numerosos proyectos en ejecución, como la Expedición Pedagógica Nacional, el Instituto Superior de Pedagogía, el Colegio Académico de Pedagogía y Comunicación, están orientados a la generación de estrategias pedagógicas innovadoras. Sin embargo, los centros de formación de formadores todavía no logran reclutar a los mejores egresados de la secundaria; la baja jerarquía social de la profesión y la pérdida del monopolio en la transmisión del saber por parte de la escuela, así como la incapacidad para asumir los nuevos avances de la información y la comunicación, hacen difícil este propósito.

* Rector Universidad Pedagógica Nacional



- Igualmente, la universidad, al final del siglo, no logra encontrar su rumbo. Presenta la más alta tasa de matrícula privada en el continente americano, problemas de equidad, una de las menores coberturas, y la ausencia evidente de planes y políticas.

- Del activismo y el compromiso político, desordenado a veces, que caracterizó la vida universitaria en las décadas del 50, 60 y 70, se pasó a la ausencia del protagonismo y compromiso social. El silencio político y la desmovilización son lo característico de los últimos veinte años y sólo en los estertores del siglo, las instituciones de educación superior procuran dotarse de una acción que les permita ocupar un lugar en el proyecto histórico por venir. En medio de la disolución nacional, el mayor compromiso es construir la paz a través de una pedagogía de la convivencia, la justicia y la tolerancia ciudadana.

- La calidad de la educación popular sigue siendo un enunciado de las políticas y las normas. En el extremo más alto de la escala social se concentran algunos establecimientos de excelencia —biculturales en su mayoría— con capacidad innovativa y recursos suficientes, y en el más bajo, algunos establecimientos públicos y privados son víctimas del envilecimiento y la anarquía, que hacen pensar que el modelo académico vigente hizo crisis en estos espacios sociales. De la cultura de la protesta, con o sin causa, se está pasando a las francas expresiones de contracultura, al populismo académico y la “socialbaconería”.

- A pesar del creciente avance de las nuevas tecnologías de la comunicación y del despliegue de nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas, una buena parte de nuestra organización educativa sigue confinada al salón de clase, lejana de la realidad social. La escuela no es la tierra nutricia para la imaginación y la creatividad de las pedagogías activas, creativas, vivenciales, flexibles, abiertas, participativas, que promuevan la autonomía intelectual del educando.

- El siglo XXI recibe la educación con un marco constitucional y legal avanzado. Igualmente, con las propuestas del Plan Decenal de Educación. Pero, en buena parte, los propósitos y estrategias definidos están por ejecutarse, como lo está el Proyecto de Ciudadanía y el Código de los Derechos Humanos consignados en la Carta Política del 91. Una vez más el reto es superar el profundo desfase entre el país formal y el país real.

En consecuencia, la misión fundamental de la escuela en los albores del siglo XXI no puede ser otra que constituirse en el laboratorio para construir la paz en Colombia. A la escuela corresponde como tarea prioritaria la reconstrucción del tejido sociocultural, político y la renovación del sentido de los valores y principios de la colectividad colombiana.



Nuestra escuela en el siglo venidero debe dejar de ser un instrumento de selección, segregación y jerarquización social, ya sea por vía de la exclusión, o por la selección académica. En esta línea de acción, las nuevas pedagogías deben superar los modelos que hacen de la evaluación un veredicto de exclusión, antes que un mecanismo de orientación. La equidad no es sólo un asunto de oportunidades para el ingreso al salón de clase; es necesario romper las formas y los contenidos que han convertido nuestra escuela en una pesada máquina de clasificación social.

La escuela debe aportar a la construcción del proyecto pedagógico de los medios masivos de comunicación, pero a su vez, debe hacer la apropiación de crítica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para ampliar y potenciar los efectos positivos de la instrucción y la formación escolar.

La tarea del sistema escolar debe orientarse a superar las tensiones, contradicciones y dicotomías que durante el siglo ha mantenido la escuela y a superar las distancias entre:

- Educación de élite y proyecto educativo popular.
- Escuela pública estatal y educación privada.
- Educación formal y educación en y para la vida en sociedad.
- Educación inicial y educación continuada.

- La centralización asfixiante y las formas de autonomía que destruyen la unidad y cohesión del sistema escolar y, por lo tanto, la posibilidad de construcción de un proyecto ciudadano nacional.

- La anarquía y el enfrentamiento de los distintos centros de decisión, control y definición de la política educativa.

Por último, se debe romper la profunda dualidad entre una visión educadora subsidiaria de la lógica económica, portadora del mito del ser individual a ultranza, antisolidaria, que busca la destrucción metódica de todo proyecto colectivo y del sentido de lo público y crear un modelo educativo o proyecto político-educativo solidario, basado en la equidad social.

La institución escolar del próximo milenio debe eliminar las barreras entre los programas oficiales y el "currículo oculto". El saber culto, académico, debe salir de la escuela; y toda la riqueza de los saberes y culturas espontáneas y populares acumulados a lo largo de la historia de la humanidad, deben ingresar a los circuitos académicos o escolares.

La buena gestión y el uso apropiado, transparente y racional de los escasos recursos que la sociedad canaliza hacia la educación deben ser la consigna de los directivos, administradores, académicos y demás agentes de la comunidad educativa. La escuela debe rendir cuentas a la sociedad para que la sociedad retorne la credibilidad, el apoyo y legitimidad a su sistema educativo.

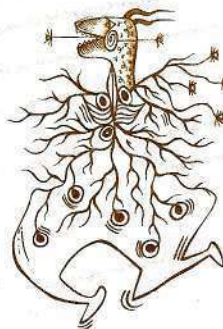


22 de junio de 1999

La educación en la sociedad del conocimiento

• Alfredo Sarmiento Gómez* •

La historia humana está marcada por grandes hechos que son independientes de los cambios arbitrarios de siglos y milenios. Sin embargo el final de un siglo es una buena oportunidad de poner en evidencia los retos de la educación colombiana en la construcción de una sociedad donde el conocimiento es cada vez más esencial, el cambio tecnológico cada vez más rápido, las fronteras de las disciplinas se borran con la misma velocidad con la que lo hacen las de los países y cambian las bases del poder.



Como lo ha definido brillantemente Lester Thurow², la revolución que ha introducido la tecnología de la informática y su uso en la red mundial de Internet, es un salto en la evolución que exige otro en la organización social. En el mundo del conocimiento equivale a lo que ocurrió en el de la biología con la catástrofe cósmica que definió la desaparición de los dinosaurios. La evolución del desarrollo dejó de ser un proceso acumulativo de pequeños cambios en el margen para alterar el núcleo de la sociedad. No hay actividad humana que pueda esconderse en su propio nicho para tratar de mantenerse al margen de la corriente universal. Las especies que no se adaptan desaparecen ahora o en un futuro cercano.

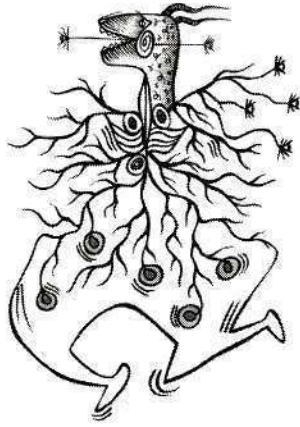
En este mundo no correr, es detenerse
Lewis Carroll. *Alicia en el país de las maravillas*

Esta brusca irrupción de una tecnología transformadora exige, para ser asimilada por una sociedad, un cambio congruente en las creencias sociales y, yo voy a argumentar, impone también un drástico cambio en la educación, es decir, en la forma como la sociedad transmite y transforma críticamente sus valores, su acervo del conocimiento y su capital social. Si los dos cambios se hacen simultáneamente la sociedad florece exitosamente; de lo contrario, se destruye. China tuvo la tecnología que permitió la hegemonía europea varios siglos antes que Europa pero con una ideología que despreciaba la acumulación y creía que todo el conocimiento se encerraba en las sabias máximas de Confucio. Como lo describe el mismo Thurow, los romanos eran menos prolíficos que los galos, más bajos que los germanos, más débiles que los ibéricos, no tan ricos o astutos como los afri-

* Aunque el autor es director de la Misión Social del DNP/PNUD, las ideas expresadas en este artículo no comprometen a ninguna de las dos entidades y se hacen a título personal.

² Lester Thurow. *El futuro del capitalismo*.





canos, inferiores a los griegos en tecnología, pero tenían organización. Es decir, un conjunto único de valores, de disciplina y de obediencia; un mejor sistema de comunicaciones y controles funcionales a la expansión imperial. Su prestigio dependía de la *dignitas* obtenida por el reconocimiento colectivo de sus actuaciones a favor de lo público y no de la acumulación individual.

El desarrollo del mundo actual impone a la educación la obligación de crear un nuevo modelo de formación, con la ventaja de que su base de desarrollo es el conocimiento, pero con el inaplazable reto de participar en un proceso de innovación cada vez más rápido y más crítico. Una cultura cada vez más universal pero con el renacer de una conciencia más profunda y del orgullo de la individualidad y de la diversidad.

Las fronteras de los países se han borrado, pero es cada vez más importante la autonomía de las unidades más pequeñas de la organización. Una autonomía integrada como el nuevo símbolo de la red de comunicación. Una comunicación donde cada persona puede intercambiar información y conocimiento con personas cada vez más lejanas, cada vez más rápidamente, cada vez más barato y sin la cortapisa o la dirección de nadie.

En este nuevo mundo, la forma colombiana de transmitir y desarrollar críticamente conocimientos, valores y cultura, para formar personas que participan activa-

mente en la organización económica, social y política de la sociedad, no puede mantenerse repitiendo los esquemas tradicionales.

Los desafíos de la nueva tecnología a la educación en la organización social colombiana se pueden resumir en tres grandes retos: una educación que integre a todos por medio del acceso universal; el fortalecimiento de una nueva forma de organización de unidades a la vez más interconectadas y más autónomas y la construcción de una sociedad donde las contradicciones se resuelvan en el campo de la democracia, donde la fuerza de la razón reemplace a la razón de la fuerza y la confrontación democrática y ciudadana, logre superar la recurrente confrontación armada.

EL ACCESO UNIVERSAL

El primer reto es naturalmente *la verdadera democratización del acceso a la educación de calidad*. El acceso a la educación primaria ha alcanzado cifras promedio que superan el 90% de los niños en las edades objetivo pero aún sigue siendo discriminadora con los más pobres. La sociedad colombiana y el sector educativo tienen aquí un reto muy claro: contar las formas de permitir el acceso de manera preferencial a los más pobres, que es uno de los elementos desde donde se construye la inequidad de nuestra sociedad, ubicada en el continente más inequitativo del mundo, con las indeseables consecuencias sobre falta de cohesión social que estas formas de exclusión generan.

La comparación reciente con los logros de la educación universal en TIMS y con la educación cubana muestran que los resultados de calidad de la educación colombiana, con excepción de la Escuela Nueva³, están bien por debajo de los logros universales y de los alcanzados por Cuba. Dos retos nos imponen estos datos para el futuro: uno, llevar a cabo realmente una revolución en la calidad, y otro, tomar con mayor decisión los éxitos y multiplicarlos. Mientras en muchos países del mundo se busca adaptar y adoptar los principios de la Escuela Nueva, no sólo como modelo para la educación rural sino como la base de reforma pedagógica, algunos de nuestros pedagogos de men-

³ El Laboratorio Latinoamericano de Calidad (Unesco 1998) muestra que, si bien las escuelas rurales de América Latina presentan logros bajos, comparados con sus similares urbanas, las de Colombia, en lenguaje en tercer grado, obtienen mejores puntajes que las urbanas. En matemáticas del tercer grado, no superan todas las urbanas pero se ubican después de la megaciudad.





talidad cerrada la atacan, perdiendo la oportunidad de aprovechar una experiencia cuya evaluación ha sido positiva y reconocida internacionalmente.

Una exigencia de un mundo interconectado es un *currículo cada vez más universal en los contenidos* y cada vez más adaptado a las realidades locales en los métodos. Tan equivocado es definir contenidos diferentes para cada colegio, cada municipio o cada departamento, como proponer una indeseable uniformidad metodológica, castradora de la innovación.

Inevitablemente tenemos que medir la calidad que logra nuestro sistema, hacerlo de manera que se pueda comparar universalmente y conocer en detalle la razón por la cual nuestros logros no alcanzan los universales. La sociedad colombiana del futuro, que ya comenzó, debe competir universalmente. Una educación de calidad es una condición indispensable en la construcción de una sociedad competitiva, donde la mano de obra es remplazada por la inteligencia de obra y la mayor ventaja económica es la capacidad de innovación.

En los niveles universitarios la calidad reposa en el conocimiento crítico, como el quehacer básico de la universidad, una de cuyas principales funciones es la investigación. En el último decenio el gasto estatal ha privilegiado la función profesionalizante de la universidad. La profesionalización no debe ser subsidiada en las carreras y facultades que tienen suficientes ingresos en el mercado. Colombia debe aumentar notablemente el acceso del mayor número posible de jóvenes a la universidad y esto es imposible en la forma actual de subsidios. A diferencia de la educación básica donde sin el subsidio los más pobres quedan por fuera, en la universidad, el problema es que los ingresos de los aspirantes sólo estarán disponibles cinco o seis años después. Es decir, el problema es de financiar la necesidad de hoy con los recursos del mañana. En cambio, la función de hacer ciencia y crear tecnología tiene mayor rentabilidad pública que privada y cualquier subsidio disponible, ojalá creciente, debe ser dedicado a la investigación, con prioridad en las disciplinas estratégica para la creación de una base científica y tecnológica, como verdadero fundamento de la competitividad económica, y el mejor aporte a una formación de calidad científica.

En un mundo cada vez más interconectado la tendencia a la homogenización cultural se da al mismo tiempo que el resurgimiento de las particularidades regionales. El futuro es la unidad en la diversidad, la mejor forma de entrar a la corriente universal es mantener y fortalecer la identidad cultural dentro del mosaico universal. Por esto la otra función olvidada que requiere financiación en las disciplinas universitarias es el fortalecimiento y acumulación sistemáticos del conocimiento simbólico, que fundamenta la cultura, la valoración colectiva y la creación de una ética de lo privado y de lo público.

AUTONOMÍA:

LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

El otro gran reto es la democratización de la autoridad y la construcción de la autonomía. Desde el aula debe desterrarse esa autoridad antidemocrática e inapelable donde el docente tiene siempre la razón, donde el alumno no habla, no crea, no discute. La escuela es el microcosmos social donde se ensaya el manejo de la autoridad de manera colectiva. Los alumnos deben aprender desde las aulas que la autoridad se ejerce para el bienestar colectivo y no sólo para satisfacción de quien la ejerce.

La autonomía debe dar paso a diversidad de formas de gestión educativa, de manera que las comunidades pedagógicas puedan imprimir su sello individual y generar innovaciones hacia una mejor calidad, unos niños integrados, felices y mejor formados.

La educación ante el siglo XXI

• Gloria Inés Ramírez* •

APRENDER A CONFRONTARNOS SIN VIOLENCIA

Finalmente, aunque se encuentra en la base misma de la organización social está el reto de *construir una sociedad que profundice sus contradicciones, pero en la construcción de una sociedad armónica*. Recordando al inolvidable maestro Gerardo Molina, "la violencia física es el recurso de una sociedad que no ha tenido el valor de desarrollar un espacio democrático para ejercer la violencia de las ideas". La creación de ámbitos realmente democráticos donde todos puedan expresar y discutir su verdad, sin ser coartados por fundamentalismos de derecha, izquierda o centro. Un espacio donde se denuncien las injusticias fraguadas en ámbitos cerrados de pequeños círculos de elegidos. Donde se rompan los exclusivismos y se permita la disensión democrática de manera que los grandes temas de la educación, de la defensa nacional, de la deuda pública, de la jerarquía del gasto, se discutan en foros académicos y los académicos los discutan en foros abiertos.

La construcción del amor y del respeto por lo público. Lograr que el interés colectivo sea el interés de todos y no el campo donde una cultura de viveza se enfrenta para medrar individualmente. Donde cada muerte violenta, cada secuestro, cada injusticia callejera y cada irrupción incivilizada y cobarde de grupos armados sea rechazada unánimemente por la sociedad.

Este siglo lo comenzamos con una guerra fratricida signada por ideales encontrados de organización. Una confrontación armada menos canalla y vil que la actual. La guerra actual, en cambio, no enfrenta tesis de organización social. Las posiciones expresadas por diferentes grupos encontrados no parecen diferir sobre los objetivos que proponen a la sociedad colombiana. No se encuentran tesis irreductibles, sin embargo la confrontación se prolonga sin sentido y con crueldad creciente.

El reto indudable es mostrar que la confrontación se puede dar en el campo de las ideas y que podemos aprender a diferir del otro sin suprimirlo. Desde las aulas los padres y maestros deben demostrar que la búsqueda de sus intereses como docentes y como padres no se opone al verdadero interés que importa, que es el de los niños.

No sobra recordar que el siglo XXI comienza dentro de unos meses, por lo tanto la reflexión que se plantea más que un ensayo sobre futurología, es un análisis sobre los problemas que nos plantea el presente, y las líneas de acción que debemos asumir ante los desafíos actuales. En esta dirección, sin pretender agotar todos los aspectos implicados en esta temática y como una invitación al debate y a la construcción de propuestas de soluciones, de manera conjunta, quiero centrar la atención sobre los siguientes ejes:

I. ACCEDER A LAS MÁXIMAS ADQUISICIONES DE LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA Y LA CULTURA

Hablar de educación para el siglo XXI en Colombia es hablar de asumir en el terreno educativo el desafío de colocar nuestra educación al nivel de los países desarrollados, hacer nuestras las máximas adquisiciones de la ciencia, la tecnología y la cultura. Y esto supone trabajar en varias direcciones, que pueden influir en la formulación de un plan de desarrollo educativo, con la participación de la comunidad educativa.

Ese plan tiene que asumir un viraje radical a la política educativa, para superar, entre otras, la marginalización a que se somete a regiones importantes del país y sectores sociales discriminados económica y culturalmente, y que saque al país de roles subordinados en el contexto mundial.

Supone metas de orden cuantitativo, en cuanto a la erradicación del analfabetismo, incluido el funcional, y el acceso de la totalidad de la población a la enseñanza básica y media, sobre la base del rediseño de las mismas, para que realmente sus contenidos respondan a las tareas de alcanzar el desarrollo del país, teniendo en cuenta la variable ecológica, en condiciones de soberanía, y tengan como guía la idea de la satisfacción de las necesidades de los colombianos.

* Vicepresidenta de Fecode



Dicho en otras palabras, el contenido y el diseño administrativo de la enseñanza tiene que estar en relación, y específicamente en apoyo del modelo económico alternativo y no a la dependencia y la pobreza, que el modelo actual del capitalismo consumista y neoliberal prohija.

Una propuesta de desarrollo con soberanía, pasa por acceder a los conocimientos que se manejan en la frontera del conocimiento, adaptar tecnología a nuestras condiciones y crear nuevas, contribuir al desarrollo del conocimiento mundial, a la superación de la crisis del esquema consumista de producción capitalista que tiene a la humanidad sumida en una crisis ecológica que amenaza su propia existencia.

Colombia, con su inmensa riqueza biótica, tiene mucho que aportar al mundo, a condición de que tomemos conciencia de ello, defendamos la importancia de estos recursos estratégicos en un mundo sumido en crisis ecológica, y que los programas de estudio, investigación y biotecnología, cobren la importancia que merecen, en la nueva política educativa. Así como los estudios relacionados con la informática y la telemática, que ocupan cada vez un lugar más significativo dentro del aparato productivo y de servicios contemporáneos a nivel mundial.

Necesitamos una práctica educativa apoyada en los últimos desarrollos de la pedagogía y la didáctica, fundamentada en las tradiciones democráticas y humanísticas, el respeto de los derechos humanos, y que apoye los procesos masivos de defensa, rescate y desarrollo de los componentes de nuestra identidad pluriétnica y pluricultural.

II. INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO

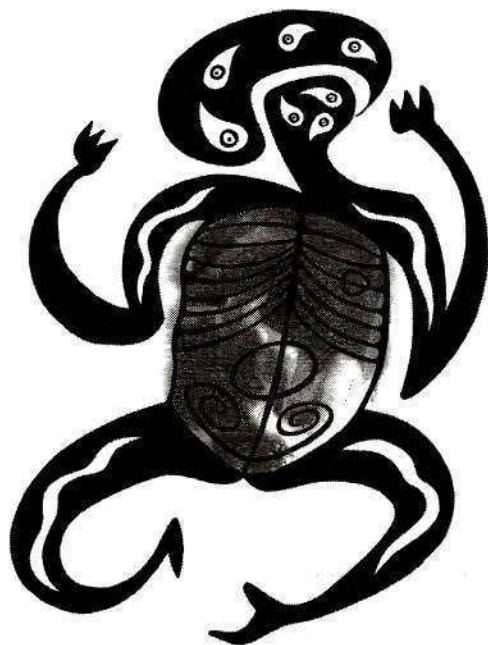
Éste es uno de los problemas críticos del atraso. De hecho el 34% de las inversiones en investigación para el desarrollo se hacen en Europa, el 32% en Norteamérica, el 15.4% en la exURSS, el 14.6% en Asia y sólo el 1.8% en América Latina.¹

Ahora bien, la comparación de Colombia con el contexto latinoamericano es igualmente preocupante; el 52.9% de la inversión en este terreno la realiza Brasil, el 28.4% México, Argentina el 7.1% y Colombia sólo el 0.8%.²

III. ASIGNACIÓN ADECUADA DE RECURSOS

Todo esto exige un cambio radical en la política de asignación de recursos para el sector educativo y para la investigación en función del desarrollo, y un programa serio de capacitación, actualización, promoción y reconocimiento de la importancia social del profesorado.

Los datos que manejaba el PNUD en su informe sobre desarrollo humano, a mediados de los años noventa colocaba a Colombia con un 3.1% del gasto público en educación por debajo de países como Panamá, Costa Rica, Venezuela, México, Brasil, Surinam, Honduras, Chile y Cuba, que a pesar de sus dificultades invertía el 6.6%.³



Un plan real de desarrollo en materia educativa que implique un viraje acorde a las demandas del país supone pensar en duplicar y en breve triplicar el gasto educativo, lo cual supone seguramente la superación del conflicto y cambios estructurales de la economía que permitan dinamizarla, en procura de la solución de los problemas estructurales que afronta el país.

La cobertura en la educación primaria es actualmente del 85%, cerca de 2.4 millones de niños y jóvenes de 12 y 17 años de edad no están escolarizados y la educación secundaria en las zonas rurales y sectores de bajos recursos es particularmente baja. En la educación superior el 83% de la matrícula corresponde al 40% de la población de mayores ingresos.⁴

1. Cámara de Comercio, *Colombia Siglo XXI*, pp. 174 y 175

2. *Ídem*.

3. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *El Salto Educativo. La educación, eje del desarrollo del país*. Documento Conpes 2738, Mineducación-DNP:UDS. Santa Fe de Bogotá, D.C., octubre 19 de 1994, p. 9.

4. *Ídem*, pp. 10 y 14.



Estas restricciones no pueden modificarse sin el fortalecimiento de la educación estatal, a contrapelo de la política que actualmente se impulsa oficialmente, y sin la ampliación de la planta de profesores y un plan integral de capacitación, actualización y de condiciones dignas para el ejercicio de la profesión docente.

Es indicativo que en la educación superior el 68% de los profesores sólo tienen pregrado y el personal vinculado de tiempo completo sólo llega a 25%.⁵ Estos problemas estructurales no se resuelven con programas de evaluación-destitución, o discursos descontextualizados sobre calidad sino con una política integrada de capacitación, actualización y promoción.

IV. REDISEÑO DEL APARATO EDUCATIVO AL SERVICIO DE LA INTEGRACIÓN NACIONAL

Un rediseño del aparato educativo debe tener en la mira la integración de la totalidad del territorio nacional, cosa que no logró el mediatizado desarrollo capitalista del siglo XX, hoy tenemos más de la mitad del territorio marginalizado, y en consecuencia se debe garantizar la adecuada asignación de recursos a todos los municipios y zonas sin poner como condición la autosuficiencia o como alternativa la marginalidad.

Se debe garantizar el acceso al más alto nivel de enseñanza, a todas las regiones, orientada por los más recientes desarrollos de la pedagogía y la didáctica, y ésta debe ser puntal de apoyo para el acceso a las tecnologías avanzadas de las regiones y sectores sociales tradicionalmente al margen de los servicios del Estado. Para apoyar verdaderos polos de desarrollo que hagan realidad la integración nacional, la defensa de los recursos naturales (minerales, fauna y flora) y la utilización de su potencial en la satisfacción de los problemas que afrontamos los colombianos y colombianas.

Y habría que hacer replantamientos de currículo y de las líneas de investigación que permitan al país superar su retraso en estos terrenos, apropiarse, adaptar y desarrollar tecnologías y conocimientos que le permitan jugar su papel en el concierto internacional.

Este rediseño administrativo y curricular, para acceder a los máximos logros de la ciencia, la tecnología y la cultura, y la asignación adecuada de recursos, deben descansar sobre el fortalecimiento y liderazgo del sector estatal, sobre la base de liberarlo de las prácticas clientelistas, la corrupción y el desgredo administrativo, y garantizar en la gestión la participación y fiscalización de la comunidad educativa.

Por ello, para el advenimiento de un nuevo siglo se requiere un modelo alternativo de desarrollo que le dé a la educación el papel fundamental en la promoción de un ser nuevo que pueda preservar el carácter humanizante del Estado y no como ocurre hoy, en un aparato de Estado que va en contra de los procesos de humanización y, por el contrario, se constituye en un enemigo de la verdad y en un propiciador de una educación con carácter segregacionista y selectivo socialmente.

La gran tarea de la comunidad, los maestros y maestras, los alumnos y alumnas y los defensores de procesos biofilos, es contribuir con la organización y la generación de propuestas que permitan hoy una educación que coadyuve al desarrollo económico alternativo y que permita romper con los procesos neoliberales de privatización que sólo causan ignorancia, miseria y desocupación.



5. *Ídem*, p. 14.



Hacia una cultura escolar democrática

• Arnulfo Bayona* •

LOS CAMBIOS DE FIN DE SIGLO

Asistimos a la culminación del siglo y nos encontramos en las proximidades de un nuevo milenio que anuncia un cambio de época con profundas transformaciones en la sociedad, en la reestructuración del capitalismo a escala mundial, en el conocimiento, en la crisis de los paradigmas tradicionales. Por otra parte, es evidente el surgimiento de nuevos referentes de interpretación en la cultura, la economía, los valores y la educación. El tránsito entre la modernidad y la post-modernidad se ha producido a la sombra de la revolución científica y tecnológica y de la globalización, de cuyos beneficios se han apropiado los países de alto desarrollo, en detrimento de los países atrasados que han visto acentuar su dependencia y vulnerar su soberanía por los mercados financieros de los grandes capitales internacionales, lo cual hace más dramáticas las diferencias entre países pobres y países ricos.

La llamada «era de la comunicación universal» permite poner a disposición de cualquier persona de la región más apartada del mundo la información más precisa y actual. En contraste con esto, una numerosa población que no tiene ni electricidad, ni servicios de redes telefónicas, y ha sido excluida de los beneficios de este desarrollo científico y tecnológico. El predominio de la libre circulación mundial de la imagen y la palabra ha transformado tanto las relaciones internacionales como la comprensión del mundo que tienen las personas, confiere a las grandes potencias y a los intereses privados que la detentan un poder cultural y político real y monopólico de las industrias culturales. En el campo de la información se ha producido una profunda revolución en el campo de la comunicación, caracterizada por la aparición de dispositivos multimedia y por una extensión espectacular de las redes telemáticas, lo cual repercute directamente en los sistemas educativos creando nuevas formas de socialización y generando nuevas definiciones en las identidades individuales y colectivas y generando nuevas rupturas y nuevos desequilibrios.

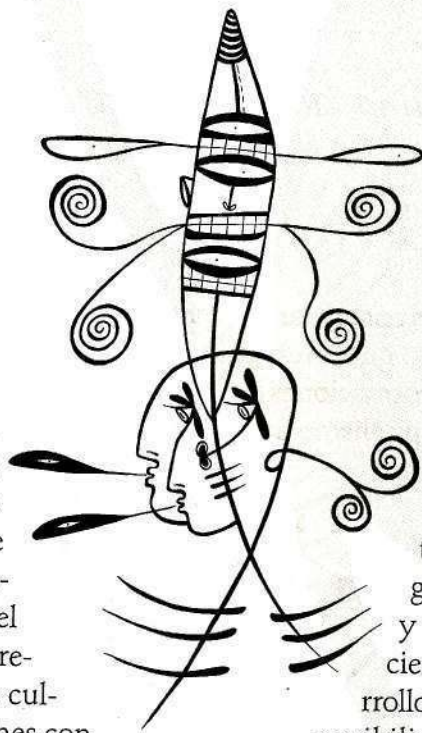
Estos extraordinarios cambios que trae consigo la nueva época ponen de presente que la escuela no es la única fuente del saber, ni el único espacio de socialización y que la niñez y la juventud tienen nuevos referentes para construir su identidad, muchas veces, al margen de la familia y de la escuela. Ya no construyen su mundo a imagen y semejanza del de los adultos. Los *massmedia* a través de la publicidad y de la imagen fortalecen la sociedad de consumo y crean los nuevos imaginarios culturales requeridos por el mercado, y el ciudadano-consumidor provisto de símbolos propios de la sociedad semiotizada relega las formas del conocimiento de la sociedad tradicional y propicia nuevos patrones culturales ofrecidos a través de la T.V., los videojuegos, la informática, la telemática, etc.



En el mundo educativo se produce una ruptura entre esos imaginarios creados, las necesidades, los deseos humanos que genera y la escuela que no los asume y se mantiene encerrada en el conocimiento academicista y escolar y distante de enseñar a aprender y a conocer de otra manera. La escuela actual mantiene la disciplina de la fragmentación del conocimiento, aislada del contexto y sin relacionar lo local con lo universal. En esta cultura de masas que estamos viviendo la información es manipulada, al igual que la opinión de la ciudadanía que se torna apática, desmovilizada, pasiva y sin interés por participar en la política pública, porque no la entiende o no le interesa. De esta manera se fortalece el poder de los medios que asume los procesos de socialización y construyen la opinión pública artificialmente, a través de las encuestas o por medio de las campañas que invitan a consumir los productos que ofrecen las estrellas del cine o la televisión.

* Docente en ejercicio del Distrito, ex directivo de Fecode





Éstas son las nuevas realidades que la educación y la escuela deben asumir para proyectarse hacia los nuevos contextos y los nuevos retos que le plantean el fin del siglo y la nueva época. Realidades que se expresan en el marco de un modelo neoliberal que ha tenido relativo éxito en el campo de lo económico, pero con graves repercusiones en el terreno de lo social, lo cultural y que entra en obvias contradicciones con el discurso y la realidad para la construcción de un modelo democrático de sociedad.

EL CONTEXTO EN COLOMBIA

En Colombia se observa una contradicción entre el tipo de políticas educativas que se han promulgado y la realidad que denota una crisis de cultura política de la sociedad, en un contexto de múltiples formas de violencia, que han estado presentes de manera permanente a lo largo de nuestra historia social y política y que han llevado a la sociedad a una situación en la cual «la democracia está sometida a un permanente cuestionamiento y a una reducción de sus espacios»¹, y los derechos humanos son sistemáticamente violados, especialmente el derecho a la vida, mediante asesinatos selectivos, masacres y secuestros que acontecen diariamente y que en la mayoría de los casos quedan en la impunidad. La Constitución política contiene una propuesta y crea unas condiciones favorables para la construcción de una cultura democrática que dé sentido y materialice lo anunciado como Estado social de derecho. Así mismo, la nueva Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) abre un horizonte de democratización de la educación y de las instituciones educativas. Sin embargo, esta propuesta contrasta con la realidad de la escuela, de las prácticas educativas y del sistema educativo que acusa serias deficiencias, reflejadas en las altas tasas de analfabetismo, con serios problemas de ineficiencia, como las tasas de repitencia y deserción, la expulsión prematura de niños y jóvenes insuficientemente preparados al mercado de trabajo y los bajos

niveles de cobertura y calidad. Esta realidad demuestra que en el mundo contemporáneo y particularmente en Colombia y en los países de América Latina, la suerte de la educación y de la escuela está ligada a las realidades económicas, sociales y políticas que se reflejan en ellas. La reciente aprobación del llamado Plan de Desarrollo del gobierno Pastrana demuestra que las posibilidades de la educación pública están supe-
 peditadas a los designios de los organismos internacionales y a los requerimientos del gran capital nacional y extranjero. Ni la educación, ni la escuela pueden, por sí mismas, producir las transformaciones que el propio sistema sociocultural niega. Sin embargo, dichas transformaciones no son posibles sin la educación. En este sentido, la escuela sí puede generar actitudes, ayudar y desatar procesos y colaborar en la formación de una cultura del trabajo, la política y la educación, que propicien las transformaciones necesarias en el sistema social, económico, político y cultural. Es por ello que la lucha por la defensa de la educación pública debe incluir la exigencia de cambios de cohesión social hacia lo igualitario en las políticas económicas y sociales para superar el atraso, las segregaciones y las desigualdades.

1. Sánchez Ángel Ricardo. "Colombia, las guerras y el derecho a la paz." *Revista de Extensión Cultural* Nos. 34-35, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, pp. 20, 1995.

2. Propuesta del Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán al Plan Decenal de Educación.



LOS RETOS PARA DEMOCRATIZAR LA ESCUELA



Los nuevos cambios que se proponen para la vida escolar están orientados a la construcción de una cultura política democrática, como fundamento de la nueva ciudadanía. Pensar en proyectos de democratización de la educación y de la escuela, exige asumir los retos que plantean los cambios de fin de siglo y la nueva normatividad, con miras a producir un nuevo sentido y una organización de la institución escolar para hacer frente a las exigencias y las tareas que le plantea el próximo milenio. En nuestra opinión, la educación y la escuela deben asumir los siguientes retos:

Asumir la educación como un derecho radical

Éste es el primer reto que se debe asumir para transformar la cultura escolar y darle a la educación un contenido democrático. Se trata de ver y entender la educación de una manera diferente, para asumirla en la dimensión de un derecho cuya realización le da sentido a los otros derechos. Lo cual implica orientar la política hacia una nueva valoración de la educación, tanto en el campo de las formulaciones teóricas, en las apreciaciones políticas, como en las precisiones jurídicas. Nuestra propuesta es que la educación sea asumida como un derecho radical, lo que es decisivo para el ejercicio del conjunto de derechos sociales, políticos, económicos y culturales. Desde esta perspectiva, da sentido y creatividad a la escuela. El derecho a la vida, por ejemplo, es nulo sin la posibilidad de pensar y comunicarse, es decir, el derecho a la vida no es sólo un derecho de naturaleza, es también un derecho social y cultural. Se vive en y para la sociedad y en la cultura. Los derechos a las igualdades de oportunidad en lo social y económico, dependen de que la educación propicie las condiciones para exigirlos, conseguirlos y desarrollarlos en las realidades fácticas.

No se puede aspirar a superar la miseria, la pobreza, la discriminación de las mujeres y las minorías étnicas, sin tener a la educación como componente sustancial. Lo mismo es válido para enfrentar las guerras y las crisis de la ecosfera, para participar creativamente en las sociedades internacionales. En el ámbito de la política, la educación es requisito en la construcción de la democracia que

sustente el Estado social de derecho: educación para la democracia, los derechos humanos, la paz y la tolerancia. En una palabra, educación ligada a la política. De igual manera la democracia implica la producción y acceso real a la educación, al saber científico, artístico y político para todos. La construcción de una democracia se realiza a través de la educación de los ciudadanos. La educación es, por eso, vehículo privilegiado de esa necesaria socialización. Una definición radical de la educación propicia una definición radical de este derecho. En el campo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos al igual que en la Constitución y en la Ley General se han logrado reconocimientos simbólicos a favor de la educación. Hay que darle vida exigiendo la aplicación de este derecho radical. Deberíamos organizarnos y movilizarnos.²

Construir una nueva cultura escolar

Es preciso dejar atrás las prácticas de la vieja escuela e invitar a los sujetos educativos que interactúan a que se atrevan a pensar y a vivir modelos que estén en abierta diferencia con los tradicionales. Esto implica superar el autoritarismo y las relaciones de poder basadas en el verticalismo encarnado desde el régimen político hasta las direcciones y las rectorías, y plantearse una reorganización de su gestión en función de la comunidad educativa. Para asumir este reto, la escuela debe tener en cuenta los cambios producidos en el mundo del conocimiento por la revolución científico-técnica, para generar cambios en el pensar y el saber académico, así como basarse en las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales que ocurren en el mundo, para cambiar las relaciones que se dan dentro de la escuela. Se trata de pensar y actuar con sentido político estos cambios y, desde lo educativo, pensar pedagógicamente la escuela y la sociedad, para comprometerse en la construcción de una diferente.

Pensar en una escuela pública con una educación de calidad

Se trata de pensar una escuela que articule lo local con lo nacional y lo universal. La importancia de pensar en una educación de calidad consiste en llevar a la práctica los resultados de la tercera revolución científico-tecnológica, ofrecer la computación, la robótica y las comunicaciones. La incorporación de los logros de la revolución científico-tecnológica se han dado en la sociedad colombiana de una manera incompleta y recortada. Ni el factor humano ha sido debidamente calificado, ni el pensamiento académico ha sido fortalecido a la escala y perspectivas necesarias, ni la tecnología ha sido aplicada creativamente y de manera amplia. El atraso tecnológico y científico del país en relación no sólo con los países del alto capitalismo sino de América Latina, como Brasil y México, es ostensible. Se ha beneficiado muy poco de las conquistas universales de la revolución científico-tecnológica.

Construir la escuela como comunidad educativa

Este reto exige proponer nuevos cambios para la vida escolar y dejar atrás las prácticas de la vieja escuela. Generalmente, estamos acostumbrados a reconocer y vivir en unas instituciones escolares en donde el autoritarismo y las formas de organización son reflejo de cómo hemos vivido en sociedad. La escuela ha reproducido estas formas de organización social. Se trata de asumir el reto de atreverse a vivir nuevos modelos, desde la escuela, que estén en abierta diferencia con las maneras tradicionales de vivir. Para construir comunidad educativa es necesario recuperar la identidad de los individuos y poner énfasis y respeto por los procesos de interacción entre ellos, entre éstos y los seres, entre la vida y los valores, entre la escuela y la vida social, entre escuela y productividad, entre educación y desarrollo.



Los niños y los jóvenes tienen derecho a participar y a ser reconocidos desde el saber de la infancia y la juventud. Los maestros tienen derecho a ser orientadores de un proceso en donde todos importan y entre todos construir colectivamente. Su saber es el de la pedagogía. Es la lucha por un nuevo clima escolar democrático, es formar en los valores de los derechos humanos, es el respeto a la diferencia, es la aceptación del conflicto que se asume en sus posibilidades y limitaciones; en fin, es una educación al servicio de la formación de los valores por las igualdades sociales y económicas. El punto de partida puede ser el reconocer que la escuela ha sido y aún es una institución antidemocrática. En síntesis, se trata de construir la escuela como pacto entre los diferentes actores, para acordar un proceso que incluya el compromiso de refundar la escuela como comunidad educativa, que se reconoce en la comunidad local y asume el carácter plural, conflictivo y desigual de la misma. Al asumir el pacto de reconstruir la escuela como comunidad educativa, aparecerán las formas y expresiones de una cultura democrática que reconoce el conflicto, los acuerdos y la capacidad de convivir en la diferencia. Pero al mismo tiempo, los jóvenes aprenderán a reconocerse como miembros de la comunidad que los acepta con sus propias maneras de ser y actuar, las/los docentes aceptarán la idea de que el pacto no es simplemente institucional sino comunitario y, entre todos desarrollarán un movimiento social por la defensa de la *Educación pública de calidad* y de la escuela democrática que es capaz de articular la localidad con el mundo.





Los asociados, el Consejo Directivo y el director de la Cooperativa Editorial Magisterio, expresan sus congratulaciones a la revista Educación y Cultura, con motivo de su décimo quinto aniversario y su edición número cincuenta.

Felicitaciones a sus fundadores, a sus sucesivos directores, a su editor, a su gerente y a todo el equipo de personas que durante todos éstos años han posibilitado la existencia de este importante medio de información y formación para los educadores de Colombia y Latinoamérica. Nuestros sinceros votos porque esta valiosa iniciativa continúe su proceso de consolidación para beneficio del país y en especial para el sector educativo.



felicitaciones!

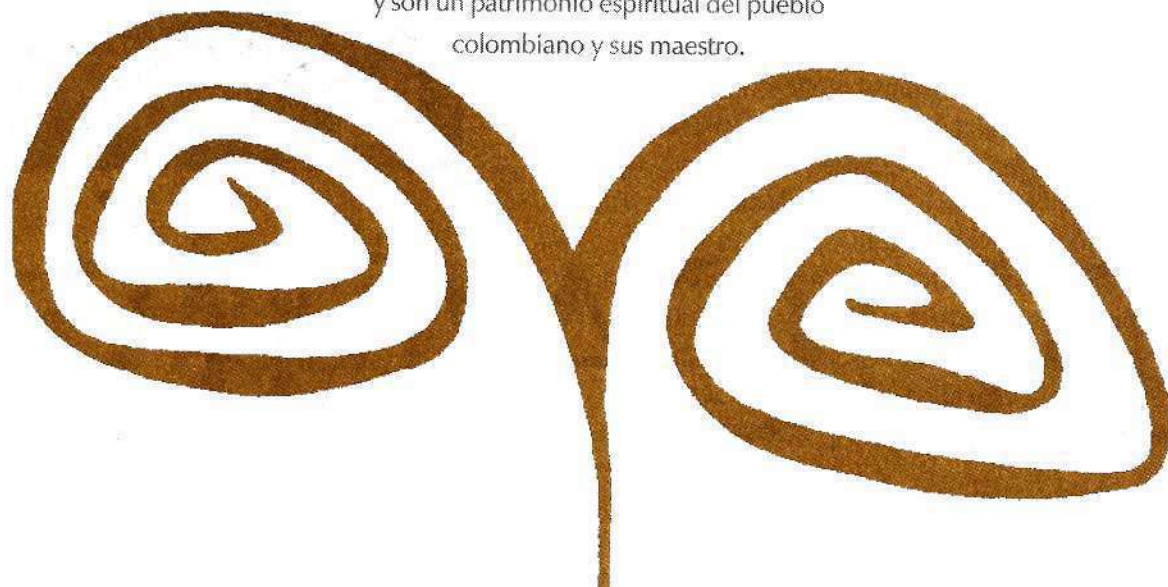


cooperativa editorial
MAGISTERIO



Felicitaciones.

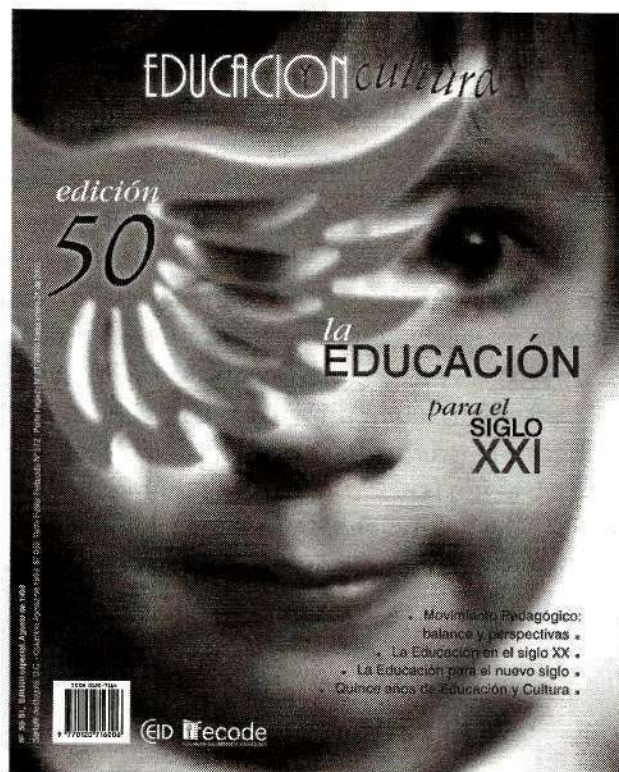
Los cincuenta números de Educación y Cultura constituyen un genuino acontecimiento cultural y son un patrimonio espiritual del pueblo colombiano y sus maestros.



años

111

alcance y significado



de EDUCACIÓN

• Hernán Suárez • Abel Rodríguez C. • Germán Toro • Jaime Dussan Calderón • Boris Montes de Occa •

mce

Parece que fue ayer

Del editor

• Hernán Suárez •

*A mí nadie me quita lo bailao'
(De la sabiduría popular)*

En julio de 1984 la idea de publicar una revista del magisterio que se ocupara de la "pedagogía y del amplio campo de la educación", según el mandato que dio origen al Movimiento Pedagógico, se convirtió en una realidad que rebasó todas las expectativas. Su tiraje inicial de 5.000 ejemplares se agotó rápidamente y hubo necesidad de hacer una reimpresión. Un año después, para nuestro asombro, nos vimos obligados a reeditar los cuatro primeros números frente a la demanda de maestros y suscriptores. Esta buena estrella con que nació la revista marcó el camino de estos quince años de existencia ininterrumpida.



De manera fortuita su nombre, Educación y Cultura, rendía homenaje y reconocimiento a dos de las revistas más importantes en la historia de la educación del país: la revista *Educación*, "el principal órgano de difusión de trabajos sobre la pedagogía activa y los saberes experimentales", con autores nacionales y extranjeros, y como vehículo de debate sobre la reorientación de la educación pública.

Se editó regularmente entre 1933 y 1936. En ella publicaron intelectuales como Germán Arciniegas, Miguel Jiménez López, Agustín Nieto Caballero, Félix Restrepo, Julius Sieber, Luis López de Mesa, Eduardo Vasco, Jorge Zalamea, entre otros. (...) La revista fue el medio privilegiado para los debates de los intelectuales nacionales en torno a las diferentes opciones de reforma de la educación pública. Así mismo, a la revista *Cultura*, editada entre 1915 y 1918, publicación de la llamada *Generación del Centenario*, fundada por Luis López de Mesa y dirigida por Agustín Nieto Caballero. Fue la primera publicación periódica en la que aparecieron las propuestas de reforma pedagógica de la época y de la llamada

y cultura

* Licenciado en Historia, periodista, editor de Educación y Cultura



Escuela Activa. También fue su director el médico psiquiatra Miguel Jiménez López, considerado el intelectual reformador que expuso más sistemáticamente las nociones de la pedagogía activa y criticó más incisivamente las prácticas de la escuela tradicional. Cuestionó la enseñanza libresca y memorística así como la rigidez de una disciplina sostenida por una vigilancia constante, basada en la autoridad del maestro y la obediencia ciega del alumno"¹

UNA EMPRESA CULTURAL

Desde su fundación *Educación y Cultura* se propuso ser ante todo una empresa cultural. Al repasar las cerca de 4.000 páginas que recogen estos quince años de esfuerzo editorial podemos afirmar que en buena medida hemos logrado tal propósito. La construcción del Movimiento Pedagógico no hubiera sido posible sin el papel de organizador colectivo que desempeñó la revista. Un organizador colectivo que no ha pretendido, ni pretende establecer un pensamiento único, dogmático, institucional o sindical sobre los destinos de la educación y la acción del maestro, sino alentar el debate, la reflexión, el libre examen, la circulación de las diversas y complejas opiniones sobre el devenir de la educación, la pedagogía y la enseñanza y, por supuesto, contribuir a la formación profesional e intelectual del magisterio colombiano. Una revisión detenida de estos primeros 50 números permite constatar la diversidad de temas tratados que dan cuenta de los principales problemas de la educación y la pedagogía en las dos últimas décadas. Aspectos tales como la crítica a la reforma curricular, la organización del sistema educativo, las diferencias entre educación y pedagogía, la formación de docentes tanto a nivel universitario como de



las normales, la violencia en la escuela, la promoción automática, los planes y programas de estudio generales y por áreas de enseñanza, los sistemas de evaluación escolar, los planes y políticas educativas, para sólo mencionar los más destacados, ocuparon el interés de la revista a través de ediciones especiales.

Mención especial merece la contribución a la fundamentación pedagógica y educativa de la Ley General de Educación. Desde que el Primer Congreso Pedagógico Nacional tomó la decisión de luchar por una reforma de la educación y la enseñanza, la revista fue sentando las bases teóricas y enriqueciendo el debate, que a la postre se vería reflejado en el contenido y alcances de la Ley General de Educación.

El mérito y papel de la revista en el debate y construcción de la Ley General de Educación, considerada la más grande conquista educativa y cultural del magisterio en el presente siglo y fruto de su iniciativa, fue su capacidad para reunir lo más progresivo del pensamiento educativo y pedagógico de nuestro país, estimular una creativa controversia sobre los alcances y contenido de la Ley, unir voluntades e inteligencias en torno a la educación como un asunto de interés nacional.

Educación y Cultura como proyecto educativo y cultural no hubiera sido posible sin la participación de la intelectualidad de la pedagogía y la educación. Los esfuerzos y realizaciones de los investigadores y profesores universitarios encontraron en la revista un medio de divulgación y de diálogo con el magisterio. Aportes como los realizados por el grupo del profesor Federicci y Antanas Mokus, el equipo de la Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia que en su momento dirigiera la investigadora Olga Lucía Zuluaga, los aportes de profesores e investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad del Valle, al igual que la contribución de los CEID y las Comisiones Pedagógicas, constituyeron en

¹ Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-946*, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Colciencias, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, Vol. 2, pp. 78 y 181.





su momento una comunidad académica que ejerció reconocida influencia en la vida intelectual y cultural del país y particularmente en los destinos de la educación colombiana.

Los posteriores desarrollos de la Ley General de Educación, en particular la implantación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la autonomía escolar, el gobierno escolar, fueron analizados en entregas especiales de la revista en un esfuerzo por aclimatarlos entre el magisterio y dar nuevos desarrollos a tan importantes logros. Pero también la revista ha controvertido aquellas medidas de política que en su momento ha considerado contrarias al espíritu de la Ley General de Educación y a los intereses de la educación pública, entre las cuales se pueden destacar la promoción automática, los indicadores de logro y recientemente el plan de desarrollo en materia educativa y la evaluación y traslados de docentes.

Educación y Cultura y el Movimiento Pedagógico también contribuyeron al surgimiento y desarrollo de nuevas organizaciones y empresas pedagógicas y educativas, entre las que sobresale la Cooperativa Editorial Magisterio, cuyos promotores encontraron una respuesta positiva a sus esfuerzos, que les ha permitido constituirse en una empresa al servicio del magisterio y la educación; nuevas publicaciones educativas han surgido en la última década enriqueciendo el horizonte cultural de los maestros; nacional y regionalmente han surgido fundaciones y corporaciones de carácter educativo en las cuales se agrupan maestros e investigadores en un esfuerzo por dotarse de organizaciones que les permitan sacar adelante sus iniciativas en favor de la educación.



LAS CLAVES DE LA PERMANENCIA

¿Cómo ha sido posible que la revista de una Federación sindical haya sobrevivido 15 años de manera ininterrumpida y logrado un pleno respaldo, en medio de la diversidad y, en algunos casos, confrontación interna entre los sectores políticos, que se sabe públicamente actúan al interior de la Fecode?

Mi respuesta como editor es que la revista desde su fundación estableció unas normas y principios sólidos, propios de una publicación que se reclama del pensamiento, de la pedagogía y de la cultura, principios que en medio de la controversia académica y los inevitables cambios de orientación política de la Federación han logrado prevalecer y neutralizar a quienes han pretendido desvirtuarlos.

Uno de tales principios, para mí el más importante, es el carácter pluralista que se le imprimió a la revista desde su fundación, pluralidad desde el punto de vista pedagógico y educativo, abierta a la controversia y al libre examen, por ende respetuosa de todas las corrientes pedagógicas que circulan en el mundo académico, no sometida a las lógicas propias de la organización sindical. La revista no ha conocido de mayorías ni minorías en su Comité Editorial. Nunca, en sus quince años de existencia, ha recibido una orden de Comité Ejecutivo alguno para vetar a alguien, modificar su pauta o su línea editorial. La plena autonomía de que gozan el Comité Editorial y su director constituye un principio esencial.

El otro gran principio fundacional de *Educación y Cultura* es la decisión, conscientemente adoptada y respetada por todos los Comités Ejecutivos de Fecode, de delegar en un Comité Editorial la dirección colectiva de la revista, con plena autonomía para dirigirla y orientarla, e integrado por personas del mundo académico e intelectual. La participación de miembros del CEID en la revista se hace también respetando este criterio. La dirección individual de la revista recae por norma en el presidente de la Federación, con lo cual se garantiza el necesario vínculo de la revista con la dirección sindical. Este modelo *sui generis* de dirección, que podríamos denominarlo "tan colombiano", tiene el mérito de neutralizar los efectos negativos que tendría trasladar la lógica de debate y de decisiones propias del sindicato a una publicación de naturaleza académica y cultural. También el modelo ha tenido la virtud de vincular a destacados académicos e investigadores universitarios, quienes generosamente han colocado sus esfuerzos y conocimiento intelectual al servicio de la revista, contribuyendo a su orientación y realización.

Desde su creación quedó establecido que el contenido de *Educación y Cultura* sería esencialmente educativo y pedagógico, marcando una necesaria y tajante delimitación con los asuntos sindicales. Por tal razón a muchos lectores, especialmente extranjeros, les sorprende que en las páginas de la revista no se registren las peticiones salariales, ni los pronunciamientos o declaraciones de orden sindical.

La distribución es un aspecto crucial de toda revista. Por lo general es una labor que no se ve ni se pondera en todo su valor. En 15 años y 50 ediciones hemos impreso 900.000 ejemplares, un promedio de 18.000 ejemplares por edición. Distribuir tal volumen demanda un descomunal esfuerzo, máxime si el mismo es realizado por sólo tres personas. En este campo hemos logrado construir un sistema de distribución que hace posible que la revista llegue a los lectores y a las más apartadas regiones del país; así como atender cerca de 8.500 suscriptores que nos han brindado su confianza; mantener una red de distribuidores que puerta a puerta por las escuelas colocan la revista al alcance de los educadores interesados en ella. El mérito de esta labor es el resultado del esfuerzo y dedi-



cación de Alvaro Carvajal, quien por cerca de 10 años se ha ocupado de la gerencia y distribución, logrando además que la revista se autofinancie. Para él y sus colaboradores nuestro reconocimiento por los logros alcanzados, al igual que para Servigraphic y Pablo Sepúlveda, empresa en la cual desde hace una década los escritos originales se convierten cada tres meses en una nueva publicación.

A todos los que ha dirigido la revista, desde Abel Rodríguez hasta Tarsicio Mora, quiero expresarles mi agradecimiento por la oportunidad brindada para realizar una empresa cultural con la cual me he sentido identificado profesional e intelectualmente, pero en especial un reconocimiento por su capacidad de aceptar la diferencia y convivir con ella, volviéndola productiva. Agradecimiento que hago extensivo a los miembros de los distintos Comités Editoriales, con quienes he compartido enriquecedores momentos en la tarea de pensar y orientar *Educación y Cultura*.

Para los editores las revistas son como los hijos, y no hay asunto más difícil y comprometedor que hablar de los propios, de sus virtudes y sus defectos. En el caso de *Educación y Cultura* diría que después de quince años trabajo como editor, la tercera parte de mi vida, lo más gratificante es poder constatar que esta edición número 50 (por lo plural, por la diversidad de opiniones, por sus grandes temas, por tantos ausentes que han vuelto a escribir en ella) tiene la riqueza, la diversidad y el espíritu de aquel número 1 que editamos, con el mismo entusiasmo de hoy, hace 15 años en un mes de julio. Lo demás y las contingencias es una historia por escribir, cuando no seamos protagonistas.



Los maestros saludamos a Educación y Cultura



números de Educación y Cultura representan una gran satisfacción para las organizaciones del magisterio colombiano. Sacarla adelante, convertirla en un órgano de defensa de la educación pública y de los derechos de los educadores, avizorar el desarrollo de la práctica pedagógica en el mundo y en el país, plantear los más álgidos problemas de la educación, contribuir a crear una conciencia sobre la trascendencia de la enseñanza en el desarrollo de las sociedades, y mantenerse en contacto con los maestros, los intelectuales y los centros de estudio, ha sido una tarea de esfuerzo, dedicación, controversia, participación y lucha. Que estos cincuenta números se conviertan en estímulo, ejemplo y compañía de los educadores colombianos.

Educadores del Magdalena EDUMAG

Asociación de Educadores del Meta ADEM

Sindicato de Maestros del Tolima SIMATOL

Asociación de Institutores del Caquetá AICA

Asociación de Maestros de Córdoba ADEMACOR

Sindicato de Educadores de Santander SES

Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación del Quindío SUTEQ

El cincuenta de Educación y Cultura

• Abel Rodríguez Céspedes* •



La publicación del número cincuenta de *Educación y Cultura* es un acontecimiento editorial, que la intelectualidad, los académicos, los profesionales y trabajadores de la educación debemos celebrar con entusiasmo y optimismo esperanzador. Que una revista pedagógica, publicada por una organización sindical, sin apoyo gubernamental ni privado, expuesta a las vicisitudes y querellas comunes en un sindicato dirigido por un archipiélagos de grupos de izquierda, llegue a la edición número cincuenta, constituye un suceso, que si no fuera porque es cierto y real, podría calificarse como prodigioso.

Como toda realidad, así sea insólita, ésta de la revista *Educación y Cultura* tiene unas explicaciones que no deben pasarse inadvertidas. En primer lugar, dice de la capacidad de aventura e iniciativa que acompañan a Fecode, de su compromiso con la educación del país y del gran respaldo que sus realizaciones encuentran en los maestros y en la comunidad educativa nacional. Muestra, igualmente, la importante demanda que este tipo de publicaciones tiene en amplios sectores de la docencia, que muy al contrario de lo que se predica en ciertos círculos, se interesan cada vez más por acceder al conocimiento pedagógico. Por último, pone de presente que la actividad intelectual, en este caso la editorial, no riñe con la lucha reivindicativa, como lo sugerían en los primeros años de la revista quienes ahora usufructúan políticamente su fecunda existencia.

Educación y Cultura fue fundada para que sirviera como instrumento de promoción y organización del Movimiento Pedagógico. Por esta razón, al mismo tiempo que se le asignó la misión de difundir sus fines y objetivos, sus fundamentos, realizaciones y logros, debía cumplir una labor de naturaleza organizativa, vital para la extensión y desarrollo del Movimiento, como lo fue la conformación de los CEID regionales y las comisiones pedagógicas, espacios de coordinación y participación que el Movimiento impulsó desde sus primeros años para la realización de la reflexión pedagógica.

Además de las dos tareas señaladas, las páginas de *Educación y Cultura* se abrieron desde un principio a la difusión y debate tanto del pensamiento pedagógico como de las políticas educativas. Gracias a este tercer encargo, muy pronto la revista se convirtió en el material de lectura preferido de los grupos pedagógicos y en texto de consulta en las facultades de educación. Esta estructura temática fue la que le permitió alcanzar tirajes hasta de cuarenta mil ejemplares, cifra sin precedentes en este tipo de publicaciones.

El cumplimiento de esta triple misión le imponía a la revista unas características que fueron definiéndose en la medida en que el Movimiento Pedagógico iba perfilándose y adquiriendo sentido y horizonte propios. Dos características que rápidamente se acordaron como fundamentales fueron su carácter esencialmente pedagógico y su vocación pluralista.

De conformidad con estos postulados, se estableció que se trataba de una publicación académica y no sindical o agitacional; de una publicación que, como el movimiento cultural que impulsaba, era de "puertas y ventanas abiertas" (véase editorial de la edición número uno). Lo cual significaba que la revista estaría abierta a todas las corrientes y expresiones del pensamiento pedagógico y

* Ex director y fundador de la Revista *Educación y Cultura*, Constituyente de 1991 y ex viceministro de Educación Nacional.





educativo. Tanto es así, que para garantizar la vigencia de este postulado, la orientación y responsabilidad editorial de la publicación se le confió al Centro de Estudios e Investigaciones Docentes —Ceid—, organismo que operaba bajo la dirección de un grupo de académicos ajeno a las peleas internas de Fecode. Por esta razón, en la edición número dos la frase de la bandera que decía “Revista Trimestral de la Federación Colombiana de Educadores” fue reemplazada por la que desde entonces aparece: “Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de Fecode”. Este cambio no fue espontáneo ni gratuito; fue una victoria de quienes siempre defendimos la independencia de la revista frente al Comité Ejecutivo de la Federación, argumentando que bajo su control, ésta terminaría descarrilándose hacia el corporativismo o convirtiéndose en “correa de transmisión” del grupo o bloque político ocasionalmente dominante en la Federación, que es lo que tristemente está ocurriendo en la actualidad. Sosteníamos, además, que el control del Comité Ejecutivo sobre la revista acabaría con el pluralismo, segundo postulado esencial que se le asignó desde su más temprana edad, y que también vemos gravemente amenazado.

Educación y Cultura le pertenecía al Movimiento Pedagógico; era su medio de comunicación y expresión vital. Relegado éste, como ha sucedido, a un puesto muy secundario en la agenda de Fecode, es entendible, mas no aceptable, que la revista haya involucionado hacia una publicación de carácter gremial sindical, en la que tiende a desaparecer el debate académico abierto y en cuya dirección sólo tienen presencia los voceros o representantes de la coalición política dominante en el Comité Ejecutivo de la Federación.



La apropiación de la revista por el Comité Ejecutivo la conducirá inexorablemente a la gremialización y a la politización grupista, la apartará de su compromiso con la defensa de la educación pública estatal y con la dignificación profesional de los maestros. Ojalá que esto no ocurra, que el acontecimiento de la aparición del número cincuenta sirva de motivo para retomar el sendero inicial que la enaltecía y la colocó entre las primeras de Latinoamérica en su género. Si este deseo se torna realidad, entonces, tendremos la feliz ocasión de celebrar la aparición del número 100

Diferentes rasgos han distinguido desde los primeros números a *Educación y Cultura*. Dos de ellos, su estructura y presentación, han merecido la exaltación de especialistas en el campo de las artes editoriales. A Hernán Suárez, el artesano de estas tres mil doscientos y tantas páginas que suman los cincuenta números publicados, corresponden esos honores, que nosotros sus lectores respaldamos agradecidos. Felicitaciones, Hernán, por ese maravilloso aporte a la educación y la cultura colombiana.

Junio 25 de 1999



Educación y Cultura: ¿La revista del Movimiento?

• Germán Toro Zuluaga* •



Después de una década de gozar de buen retiro de la actividad docente y sindical, y de no mantener un contacto regular con quienes continúan al frente de la representación gremial, no resulta fácil aceptar la invitación a producir algunas reflexiones en torno a la revista *Educación y Cultura*, uno de los productos más queridos y representativos de la Federación Colombiana de Educadores —Fecode—. Pero conocido el motivo, los cincuenta números y los quince años de circulación, cualquiera se tiente a formular una opinión. Ella es el resultado de la conversación con los maestros, la cercanía con ejercicios de deliberación tan importantes como “La Educación, un Propósito Nacional”, las mesas de trabajo del Plan Decenal de Educación y la vinculación a proyectos que tocan con la institución escolar en el Eje Cafetero. Aunque estas opiniones se formulan tratando de ocupar la silla de un espectador independiente, no puedo desprenderme de la condición de actor en el pasado. En esas circunstancias, no oculto que en el otro extremo de la preocupación se instala la satisfacción de volver a ser partícipe de la polémica.

Desde su concepción inicial, la revista *Educación y Cultura* se entendió como parte de un engranaje y de unas relaciones de y para el ejercicio o la consecución de poder. Parte de una estrategia de lucha por un derecho fundamental inalienable y en defensa de una profesión vilipendiada y venida a menos. Como tal, la revista no es susceptible de una valoración aislada, que no toque otros tópicos. Así, no es posible hacer referencia a esta celebración sin abordar, al menos de manera tangencial, el accionar del Movimiento Pedagógico, el Ceid y Fecode.

La revista nació como instrumento para alentar la transformación educativa, como foro para la deliberación académica y pedagógica, canal de comunicación y vehículo de socialización de prácticas, y saberes innovadores. Con *Educación y Cultura* se casó además otra pelea, la disputa del liderazgo en el terreno pedagógico y en la formulación de propuestas políticas para orientar el rumbo de la institución escolar y propiciar otro efecto social y político del sistema educativo formal. Su creación correspondió a una decisión visionaria, en un momento en el que las concepciones dominantes acerca del desarrollo no validaban como hoy a la educación; la entendían asociada al concepto de gasto y no como la nueva inversión social estratégica.

Es innegable el aporte que a este esfuerzo editorial ha realizado al sector educativo nacional en estos quince años de persistencia. Centenares de maestros han encontrado en ella el canal que les permita socializar sus experiencias y reflexiones, comunicarse y deliberar con sus pares; ha sido un punto de encuentro para la formación de una comunidad académica de maestros; a través de ella, el conocimiento y el debate pedagógico llegaron a los más apartados lugares de la geografía patria; y, sus páginas han oficiado también como campo de batalla para la confrontación intelectual con la política educativa gubernamental.

Pero igual, muchos de los presupuestos políticos y organizativos vigentes en el momento de su creación, perdieron validez con el correr de los años y se constituyen en obstáculos y limitaciones para actuar en el contexto actual y dar respuesta a los retos del futuro. En estos aspectos quiero centrar mi reflexión, con la intención de

* Ex-presidente de Fecode. Constituyente de 1991. Coordinador Regional Quindío-Risaralda Formación Universitaria ESAP. Coordinador Consejo Departamental de Paz de Risaralda.



agregar o insistir en elementos que alimenten la ya rica discusión que animan muchos sectores interesados en que la educación sea un asunto de todos y en el que se escuchen muchas voces. Aunque suene a parroquial, parece una oportunidad para mirar en la perspectiva de la reconstrucción. No aquella que evoca con simplicidad el pasado y propone regresar, sino más bien la que interpreta reconstrucción como proceso de hacer conscientes las debilidades y fortalezas del pasado, reconocer las oportunidades y amenazas del contexto presente y concertar las estrategias de futuro.

MOVIMIENTO CIRCULAR O MOVIMIENTO NACIONAL.

Uno de esos presupuestos inválidos o poco útiles, aunque muchas veces no expreso, está en la consideración según la cual el Movimiento Pedagógico es un movimiento circular; es decir, se configura exclusiva y excluyentemente con todo lo que gire alrededor de las iniciativas y organizaciones que promueve el movimiento magisterial (Fecode, sus sindicatos, los Ceid y su revista). A consecuencia de esta perspectiva, el Movimiento Pedagógico, los Ceid y la revista reciben el trato de apéndices y han soportado los efectos de la lucha política en el seno sindical: son exaltados o relegados según las coaliciones del momento, se convierten en trofeos para mostrar o repartir después de cada elección sindical o sufren de milimetría política en su composición al fiel estilo del modelo clientelista que se cuestiona. Así fue antes y así es ahora.

Los resultados de esta influencia están a la vista. En muchos casos, los Ceid existen más como sigla o como terquedad de algunos enamorados del quehacer pedagógico, que el colectivo de maestros dinamizadores; las iniciativas de los buenos maestros encuentran en la diná-



mica sindical, más obstáculos que estímulos; la revista es más apoyo bibliográfico para los cursos universitarios, que pretexto para la reunión, el estudio, la conversación y la acción colectiva de la comunidad de maestros. El movimiento “se detuvo”, según la lapidaria expresión de un activo maestro, que bajo esta óptica no lo ve más allá de la institucionalidad sindical.

El entusiasmo que despertó en un número significativo de maestros en sus primeros años perdió estímulo. Una parte fue institucionalizada, de un lado por la propia estructura sindical de la cual no le han permitido independizarse y de otro, por sectores oficiales y privados que intentan canalizarlo, pues entienden que sus logros le aportan eficiencia y competitividad. Otra porción, que persiste en su independencia y defiende su pluralidad, se fue deslizándose hacia propuestas como “La Educación, un Propósito Nacional”, las mesas de trabajo del Plan Decenal de Educación y hoy, hacia proyectos como Pléyade o la Expedición Pedagógica, entre otros. Una franja dispersa de esfuerzos individuales o pequeños colectivos, que desde otro compromiso ético construyen innovación está arrinconada en instituciones escolares dominadas por la ley del menor esfuerzo, criterio que rige la vida profesional de amplios colectivos de docentes que no se conectan con su responsabilidad social.



En tanto que sistematización de la experiencia y el conocimiento que de ella se deriva, el liderazgo y la utilidad de la revista *Educación y Cultura* son directamente proporcionales a su vinculación con la diversidad del Movimiento Pedagógico y la fortaleza de éste. Valga la insistencia, la realidad y las posibilidades del Movimiento Pedagógico desbordan los espacios de la institucionalidad sindical y ello, no es un asunto perverso; propone más bien un enfoque más amplio, una mirada menos gremial, sustentada en un enfoque nacional que reconoce la diversidad y la prevalencia del interés general. De lo contrario, el esfuerzo editorial puede convertirse en una constancia histórica para dejar tranquila la conciencia o derivar, como a veces parece, en el mural de lamentaciones académicas y doctrinales de quienes temporalmente tienen acceso a cuotas de poder sindical.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO: OTRO CONSENSO, OTRA RESPONSABILIDAD.

Otro presupuesto político que ha cambiado radicalmente es el que define la relación entre educación y desarrollo. En la década de los ochenta, cuando inició actividades *Educación y Cultura*, predominó la concepción que identificaba el recurso destinado a educación como un gasto; la problemática educativa y sus conflictos no era asumidos como asunto estratégico y la acumulación de capital humano y social no alcanzaba el carácter determinante para el desarrollo nacional, que ahora se le reconoce. En ese entonces, la lucha de la comunidad educativa y los sectores democráticos incluía entre sus propósitos el reconocimiento de la educación como asunto de primer orden para el desarrollo. Ahora, al final del siglo, existe consenso en todas las declaraciones de los organismos nacionales e internacionales, la educación es determinante para encontrar caminos de progreso y equidad, los recursos destinados a ella valen como inversión

estratégica para generar capital humano y social; y su eficiencia, determina en muchos casos las posibilidades de progreso de una nación. La Comisión Internacional sobre Educación, por ejemplo, en su informe *La educación encierra un tesoro* presentada a la Unesco reafirma "su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, no como un remedio milagroso sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.". Por su parte, en las consideraciones preliminares al Plan de Desarrollo Nacional se lee: "La carrera económica y geopolítica del siglo XXI es una carrera entre sistemas educativos".

Con este consenso, el objeto de la reclamación no es el reconocimiento de la educación; se traslada a exigir responsabilidad frente a la definición y ejecución de políticas, recursos y compromisos de desempeño, coherentes con la declaración formal. Y esta lucha tiene en el momento actual dos frentes bien diferenciados, pero de actuación simultánea: uno, el tradicional y que sigue siendo central, hacia la dirigencia y las autoridades políticas y educativas; y otro, en general esquivado, en el propio seno de la comunidad educativa. Estos dos frentes de pugna por la transformación educativa, coinciden con dos de los principales problemas del sector, la insuficien-



cia de recursos y políticas y la ineficiencia en la gestión. En el frente de lucha con las autoridades políticas y educativas se pugna alrededor de la insuficiencia de recursos y la inconsistencia de las políticas educativas. En el que se podría denominar el frente interno, la disputa gira alrededor de la ineficiencia de la gestión, aspecto en el cual el magisterio tiene, en buena medida, la sartén por el mango.

En consecuencia, sostengo que en el presente y hacia el futuro, nos encontramos en un marco de gobernabilidades cada vez más repartido y compartido, especialmente en lo atinente a la gestión. Es evidente que en el tema de la asignación de recursos y la definición de estrategias para la educación, aunque dominado por autoridades políticas y educativas, están llamados a ganar gobernabilidad los sectores de la comunidad educativa que se apropien de una ciudadanía activa. Así mismo, serán inicuas las acciones por la eficiencia que pregonan autoridades educativas, si no cuentan con la decisión individual y la voluntad colectiva de maestros e instituciones escolares. Ésta es una realidad no evadible si se quiere ser coherentes con las perspectivas del desarrollo democrático que por mucho tiempo se vienen reclamando y que tienen en la descentralización, la participación y la concurrencia entre recursos públicos y privados, pilares fundamentales.

En el marco de esta lógica, es saludable un replanteamiento. La eficiencia de la gestión pública educativa, especialmente la estatal, es un asunto esencial del Movimiento Pedagógico y la revista. De ninguna manera puede considerarse incompatible la defensa de la educación pública estatal con el ejercicio de tomar distancia de las prácticas de importantes sectores del magisterio que entorpecen la transformación pedagógica de la institución escolar. La defensa de la educación pública estatal en cabeza de Fecode, el Ceid y la revista, pasa en la actualidad,



por una decidida estrategia de incentivos profesionales y sociales a maestros e instituciones que con honestidad y compromiso han tomado el rumbo propuesto por el Movimiento Pedagógico y actúan pensando en función del ser humano que reclama la Colombia del siglo XXI.

El Movimiento Pedagógico y la revista Educación y Cultura merecen su existencia en íntima relación con su función en la realización de la dignidad del maestro; hecho individual que está en la base de la dignificación colectiva, que a veces se entiende como exclusivamente en el terreno de las condiciones laborales. Por eso, antes que ser el soporte del Movimiento Pedagógico y de los Ceid como una de las formas organizativas de éste, la revista tiene su futuro asegurado si se nutre de su entusiasmo, su diversidad y pluralismo, la profundidad de sus reflexiones y el impacto de sus acciones. Si se sustenta en la dignidad de los maestros, que como realidad individual y colectiva, están en donde pueden realizar su compromiso ético y no en los escenarios que admite nuestra frágil imaginación.

Pereira, junio 29 de 1999



De las maestras y los maestros en Colombia

• Jaime Dussán Calderón* •

Quiero expresar la enorme alegría que me produce recrear el significado y la historia de *Educación y Cultura*, la revista educativa más importante en su género en Colombia y Latinoamérica, con motivo de su edición Nro. 50.

Recuerdo que en la preparación del XII Congreso de Fecode (Bucaramanga, 1982), el Frente de Educadores Nueva Escuela, del cual hicimos parte, al promover el Movimiento Pedagógico—veniendo las iniciales resistencias o vacilaciones de algunos compañeros nuestros en la dirección sindical nacional—no sólo explicó su naturaleza y objetivos, niveles y frentes de trabajo, sino también sus tareas prioritarias: la Comisión Pedagógica Nacional, las comisiones pedagógicas regionales, el Congreso Pedagógico Nacional, la revista pedagógica de Fecode (es decir, la actual *Educación y Cultura*), el Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública y la Cultura Nacional.¹

La historia de Fecode está marcada por retos importantes. En cada momento ha tenido, por fortuna, sus liderazgos para identificarlos y disponer el accionar más adecuado. En los años 60's la Federación cumplió un necesario proceso de centralización sindical a través del cual se superó la anterior dispersión (más de 52 de primaria, secundaria y técnica), y se abrió el camino hacia una unidad tan sólida que nunca ha sido posible el divisionismo. En los 70's fue la conquista del Estatuto Docente, paso definitivo hacia la profesionalización del magisterio.



En la década de los ochenta se conquistó el estatuto prestacional, con el actual Fondo especial en materia de salud y pensiones; y se empezó a desarrollar el Movimiento Pedagógico, desde la propia entraña del magisterio y con momentos de gran repercusión nacional como la realización del I Congreso Pedagógico y el primer foro en defensa de la educación pública. En este ambiente nació la revista *Educación y Cultura*, en julio de 1984.

En la presente década son evidentes y muy diversos los grandes logros de los maestros y maestras de Colombia a través de su Federación. En primer lugar, obtuvimos la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la primera gran reforma educativa con sentido democrático que se haya realizado en el país: por sus contenidos, por el proceso de concertación a través del cual fue aprobada y por recoger una buena parte de las inquietudes y propuestas de los educadores, generadas en el propio Movimiento Pedagógico y expuestas en las páginas de nuestra revista. Esta reforma institucional de la educación pública cobra una mayor trascendencia si se tiene en cuenta que constituye una respuesta exitosa a las pretensiones que en este campo tenía el gobierno neoliberal de Gaviria; pretensiones que hoy reviven en las políticas del gobierno Pastrana.

En estos años también se desató con más fuerza en todo el país esa importante participación de maestras y maestros en las dinámicas de democracia local y regional, entregando así sus aportes como líderes comunitarios, culturales, cívicos y políticos; todo lo cual es, en gran parte, resultado de la riqueza, calidad e integralidad de los procesos impulsados en el seno de nuestra organización sindical. (Por desgracia, el Estado mantiene aún bastante restringidos los derechos políticos de los educadores). Podríamos decir que en Fecode se empezó a vivir desde años atrás ese ambiente de nuevo sindicalismo, participación democrática, formación política, creatividad, sentido pro-

*Ex presidente de Fecode y Senador de la República



positivo, que después se fue expandiendo a otros sectores del sindicalismo y del país.

Este ambiente es el que, de alguna manera, se generaliza hasta converger en la promulgación de la Constitución de 1991. Como expresión y resultado, al mismo tiempo, de los avances democráticos de la nueva Carta y de esa rica trayectoria de la Federación, en 1994 un grupo amplio de maestros y maestras de todo el país se organiza políticamente para buscar una representación en el Congreso de la República.



A pesar de incomprendiones y animadversión de unos pocos, desde mi posición como senador hemos continuado en la lucha por mejorar la educación pública y las condiciones de vida de los educadores. Mi compromiso político incluye de manera especial y preferente el avance de la Fecode, la reanimación y permanencia del Movimiento Pedagógico, y la defensa de la educación pública.

En esta edición número 50 de *Educación y Cultura* es conveniente recordar las pautas que le trazó el XII Congreso de Fecode: *"La revista tratará sobre la más amplia gama de problemas relacionados con la educación, la pedagogía y la cultura; tendrá como objetivo principal promover y desarrollar dentro del magisterio y los sectores educativos en general un movimiento por una nueva pedagogía y por lo tanto estará abierta a las corrientes de pensamiento democrático y revolucionario y se dirigirá con un criterio amplio y unitario"*.

Esas pautas de pluralismo, de amplitud y unidad, deben mantenerse a toda costa y en eso deben ejercer una es-

pecial vigilancia los maestros y maestras de todo el país. Al Comité Ejecutivo nacional le corresponde en este aspecto la principal responsabilidad. El carácter y los fines de la revista así lo exigen. La producción intelectual propia de la pedagogía y los temas educativos no acepta sino criterios de calidad inherentes a ella misma, y no intereses personales y grupistas de orden político.

Para muchos investigadores e investigadoras de la pedagogía la revista fue su tribuna para exponer por primera vez sus ideas y resultados investigativos, incluso para ser conocidos y reconocidos como dirigentes políticos o funcionarios públicos o en el propio medio académico e intelectual.

La revista es paradigma en su género para muchos grupos y organizaciones de docentes a nivel internacional. Es, además, ejemplo de sobrevivencia, por encima de las confrontaciones internas y de las dificultades del medio; aparece como un oasis en medio de la desesperanza a la que se ven sometidas distintas organizaciones sociales, cuando de construir pensamiento y democracia se trata.

¹ Revista Nueva Escuela, Propuestas, Bucaramanga, agosto 1982, p. 15.



Ha sido compañía, a veces la única, en los equipajes de maestras y maestros rurales; ha conocido caminos escarpados y viajes largos en mula y a pie a lo largo de las cordilleras; ha sorprendido amaneceres en los desiertos de la alta Guajira; ha hecho sobrecupo en los vuelos a la Amazonía colombiana; se ha clavado en el alma con tanta identidad a tal punto que no existe biblioteca personal que se repete que no tenga algún número de ella; ha cantado la luna roja en los llanos, conoce de ríos, ha estado en miles de reuniones en escuelas, colegios y universidades; ha servido de disculpa supletoria cuando la clase no está preparada en algún curso de licenciatura en cualquier universidad; madruga a viajar cotidianamente con los docentes urbanos y hasta brinda posibilidades para levantar unos pesos con su distribución.

Afirmamos, entonces, que la presencia de *Educación y Cultura* constituye un gran aporte hacia la mejora de la calidad de nuestra educación y una expresión del potencial de maestras y maestros de Colombia. Debemos hacer reconocimiento sincero a sus gestores, a sus actores permanentes, a los CEID nacional y regionales, a sus cronistas, a sus editores y todos los que participan en el noble cometido.

Debo hacer especial mención de los profesores Abel Rodríguez y Felipe Rojas, quienes dedicaron toda su imaginación, entusiasmo y energías para que se hiciera realidad la revista a la cual hoy le celebramos su consolidación y posicionamiento en los medios intelectuales y académicos.



Al llegar al número cincuenta, deseo a la revista la mejor de las suertes. Ayer como presidente de Fecode, hoy como senador de la República, me acompaña la convicción de que los propósitos que la inspiraron siguen vigentes y por lo tanto cada vez exigirá mayores compromisos para el CEID, para la Federación y para quienes continuamos pensando la política educativa.

Para impulsar más aún el debate sobre las políticas educativas de la Colombia del siglo XXI, quisiera proponer la realización del Segundo Foro por la Defensa de la Educación Pública y el Tercer Congreso Pedagógico Nacional. A través de estos eventos debemos continuar con la iniciativa en la proyección y transformación de la educación en bien del país y de las generaciones que empiezan.

Toda persona que sueñe con ver a toda la niñez y la juventud feliz tiene el deber de actuar para que la alegría y las sonrisas sean la bullaranga que retumbe en las escuelas y colegios oficiales. Queremos una Colombia en la que nadie sea excluido del derecho a la educación, ya sea por falta de cupo o por falta de calidad. Para ello se requiere asegurar la paz y la reconciliación nacional, grandes propósitos a los cuales están convocados necesariamente el magisterio y su Federación.

Bogotá, julio de 1999





La revista *Educación y Cultura* surge como una necesidad imperiosa para canalizar y alimentar el debate ideológico y educativo al seno de los educadores y del Movimiento Pedagógico en gestación, dar respuesta a muchas inquietudes de docentes, investigadores, centros de estudio, sobre cómo generar cambios profundos en la educación pública estatal y de manera muy particular en las innovaciones metodológicas y prácticas pedagógicas cotidianas que apuntarán a fortalecer la educación pública estatal en calidad y cobertura.

En ese marco la revista viene jugando su papel, en medio de sus limitaciones y dificultades, definió unos objetivos: lograr una revista plural en donde tuvieran la oportunidad de expresarse todas las corrientes de pensamiento pedagógico, organizar el Movimiento Pedagógico y que funcionara a través de los Ceid (Centros de Estudios e Investigaciones Docentes) tanto en el nivel nacional como regional y los equipos pedagógicos en cada municipio y que fuera especializada sólo en el campo de la pedagogía y la educación, para aislarla de la posibilidad de convertirla en una revista gremial, soporte de la organización sindical y en ese sentido el proyecto editorial no tendría sentido.

Hoy podemos decir y afirmar que la edición de la revista *Educación y Cultura* No. 50 es un gran éxito a pesar de todas las dificultades por las que ha tenido que pasar, desde los intentos de volverla una revista clasista sólo al servicio de cualquier acuerdo mayoritario de Fecode, llegando a casos extremos, en donde en algunos núme-



ros, no han sido suficiente los espacios de expresión de la organización gremial como el periódico, circulares y el programa de T.V.: sino que se han tomado editoriales o algunas páginas de la revista *Educación y Cultura*, para denunciar o fijar la posición sindical de Fecode, confundiendo los espacios.

La revista *Educación y Cultura* contribuyó a organizar y fortalecer el Movimiento Pedagógico a través de los Centros de Estudio e Investigaciones Docentes, aportó con propuestas sobre los temas objetos de discusión de los dos Congresos Pedagógicos Nacionales, realizados y convocados por Fecode, sin ningún apoyo institucional del gobierno ni la empresa privada.

Los diversos temas tocados por la revista *Educación y Cultura* contribuyeron para que Fecode elaborara y presentara al país la propuesta de reforma educativa en el proyecto de Ley General de Educación, para discutirla y concertarla con el Gobierno Nacional. Este hecho sin precedentes en Colombia propició que Fecode, Gobierno Nacional y el Congreso de la República concertaran la Ley 60 de 1993 (de Competencias y Recursos) y la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) que encierran en lo fundamental una profunda reforma democrática a la educación, avanzando en aspectos importantes como la financiación de la educación, la descentralización educativa y la autonomía escolar.

*Ex presidente de Fecode. Miembro de la Junta Nacional de Educación (June). Secretario de Asuntos Gremiales y Cooperativos de Fecode.



La revista *Educación y Cultura* ha jugado un papel dinamizador y de retroalimentación de debates sobre diferentes temas como autonomía escolar, PEI, promoción automática, evaluación escolar, constructivismo y otros de actualidad.

Considero que la única revista pedagógica y educativa de circulación nacional e internacional que sale al mercado cada tres meses impulsada por una organización sindical, con recursos propios y con un tiraje promedio de 20 mil ejemplares, es un aporte muy valioso al país y al debate permanente sobre los diversos tópicos de la educación, pues siempre en sus páginas estará presente la defensa y fortalecimiento de la educación pública estatal, como derecho fundamental y que el Estado debe garantizar el acceso de manera gratuita de todos los niños y jóvenes del país. Ha sido considerada por expertos e investigadores como la mejor revista de educación y pedagogía, no sólo de Colombia, sino de América Latina.

Del fortalecimiento de los propósitos para la cual fue creada la revista *Educación y Cultura* dependerá en gran parte su papel para incidir en el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico, retroalimentar debates sobre temas importantes en materia educativa y pedagógica como la financiación de la educación, formación docente, calidad de la educación, autonomía escolar, privatización de la educación, temas que deben ser abordados de manera obligada por el III Congreso Pedagógico Nacional y en cada región del país.



Necesitamos que la revista sea aún instrumento fuerte y contundente para cuestionar el remedo de política educativa que quedó contenido en la Ley del Plan Nacional de Desarrollo, para dejar claro, la necesidad de luchar por el fortalecimiento de la educación pública estatal, herida de muerte en el gobierno de la Alianza para el Cambio y que requiere del país y de los colombianos entendamos con mucha conciencia, la necesidad de que se imparta una educación de calidad, dependiendo

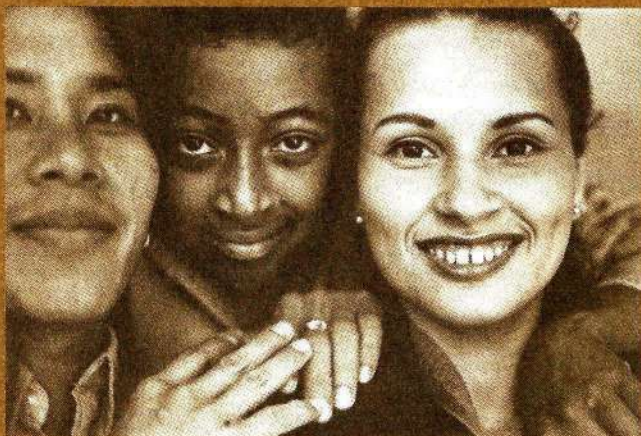
lógicamente de muchos aspectos que intervienen en dicho proceso, para tener más claridad, en el entendido de que la educación es el factor fundamental de desarrollo, progreso, convivencia y equilibrio social.

Para avanzar en el fortalecimiento de la revista *Educación y Cultura* se requiere un gran esfuerzo del Comité Ejecutivo de Fecode, Consejo Editorial, investigadores, Ceid Nacional y Regionales, para hacer un nuevo relanzamiento de la revista en la búsqueda de ganar mayor competitividad en el mercado, sobre la base de la estructuración temática, contenidos y una gran distribución con el apoyo real de las organizaciones gremiales de las regiones, los Centros de Estudio e Investigaciones Docentes y la capacidad de gerenciarla por la persona que se encuentre al frente de dicho proyecto editorial.

La revista *Educación y Cultura* para enfrentar los retos y exigencias de la pedagogía y de la educación del siglo XXI, debe fortalecer su pluralidad, contribuir en la renovación del Movimiento Pedagógico, aportar a los desarrollos de la reforma democrática a la educación y afianzar su especialidad como revista pedagógica y educativa. Todo esto es posible si Fecode contribuye a que haya mayores niveles de autonomía y pluralidad en el Consejo Editorial, el equipo de investigadores de apoyo, el consejo de redacción y las mismas páginas de la revista *Educación y Cultura*.



A nuestros suscriptores:



La dirección y gerencia de la Revista agradecen a los millares de suscriptores que desde 1984 hasta hoy nos han brindado su confianza, que esperamos se renueve en la promisoría etapa que iniciamos con la presente edición.

A quienes aún no nos acompañan como suscriptores nuestra invitación a convertirse en lectores permanentes de ésta, la revista de los educadores.

...gracias mil

Sindicatos del
Magisterio saludamos...



La revista Educación y Cultura se ha erigido en un baluarte de la defensa de la educación pública en Colombia y de su calidad académica. Ha contribuido a la formación del magisterio, la niñez y la juventud; ha estimulado la controversia en torno al quehacer pedagógico, la historia de la educación y el desarrollo de la enseñanza. Sus quince años de persistencia y sus cincuenta números constituyen una gran contribución a los maestros colombianos en su ardua tarea diaria de educar y formar. Que este esfuerzo de las organizaciones del magisterio siga contribuyendo a una educación de excelencia como lo requiere el país.

Asociación de Educadores del Cesar ADUCESAR, Asociación de Educadores de Cundinamarca ADEC, Educadores Unidos de Caldas EDUCAL, Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA, Sindicato Unico de Educadores de Bolívar SUDEB, Asociación de Educadores de Sucre ADES, Sindicato de Maestros de Boyacá SINDIMAESTROS, Asociación Sindical de Institutores Nortesantandereanos ASINORT, Sindicato de Maestros del Casanare SIMAC.



Distribuidores y puntos de
venta en el país de
Educación y Cultura

Apartadó
Víctor Z. Merluck
Cra. 96 N° 91-15
Tel.: 282401

Arauca
ASEДАР
Calle 19 N° 22-74
Tel.: 52516

Yolanda Mariño
Calle 22 N° 17-39
Tels.: 52690 - 52317

José Hernando Perea
Villa del Maestro casa
N° 10. Tel.: 51516

Armenia
SUTEO
Martha Cardona
Cra. 13 N° 9-43
Tel.: 458431

Barranquilla
ADEA
Cra. 38B N° 66-39
Tel.: 563349

ADOSELA
Medardo Drago
Calle 44 N° 41-134 Of.
212. Tel.: 512899

Miguel Antonio Alvarez
calle 47B N° 16-91
B. Seviljar. Tel.: 3462513

Javier Enrique Ramos
Cra. 31 N° 68B-21
Tel.: 584569

Jairo Moisés Marriaga
Calle 47B N° 21C-35
Tel.: 363232

Bucaramanga
SES Cra. 25 N° 30-55
Tel.: 341827

Germán Chapeta
Librería Prolectura
Cra. 27 N° 12-28
Tels.: 345087 - 455697

Doris C. Vega Q.
Calle 64A N° 8C-09
B. Almendros
Tels.: 447481 - 341827

Cali
SUTEV
Calle 8 N° 8-35
Tel.: 301008

Librería Internacional
Gladys Gil
Calle 4 este N° 25-40
Telefax: 925 569523
Barrio San Fernando

Caramanta
María E. Alvarez B.
I.D.E.M. Juan P. Gómez
La Mansión Villanueva
Cra. 42 N° 64-59
Tel.: 674362

Cartagena
Ismael Ortega Arrieta
Barrio Santa Lucía
Conjunto Residencial
Santa Lucía Apto. 301
Tel.: 6631326

Cartago
Iván Libreros Botero
Cra. 9 N° 20-57
Tel.: 625567

Cereté
Manuel Pérez Pacheco
Calle 11 Cra. 11A Esquina
N° 11-08 Tel.: 747715

Ciénaga
Cecilia Mozo
Cra. 20 N° 8-31
Tel.: 241177

Cúcuta
ASINORT
Avda. 6 N° 15-39
Tel.: 723384

Chiquinquirá
Hilba Marina Gayón
Calle 7 N° 7-40

Duitama
Carlos Darío Rojas
Cra. 11 N° 15-81
Tel.: 602881

Florencia
AICA Cra. 8 N° 6-58 B
Estrella Tel.: (98835) 2662

Garzón
Alejandro Mario Soñarte
Cra. 3 N° 7-18 Nazareth
Tel.: 3703

Ibagué
SIMATOL. Avda. 37 Cra. 4
Casa del Educador
Tel.: 651839

Ramiro Gavilán Borrero
Cra. 10 N° 39-90
B. Gaitán
Tel.: 653288

Leticia
Jorge E. Picón Acuña
Calle 12 N° 10-20

Libano
Carlos Alberto Reyes C.
Calle 1ªB N° 3A-17
Tel.: 565011

Manizales
Piedad Graciela Dulce
Cra. 25 N° 55B-150 INEM
Tel.: 85598 ext. 28

Librería Magisterio
José Darío López
Calle 18 N° 23-25
Tel.: 824790

Medellín
Tiberio Castaño
Calle 57 N° 42-60
Tel.: 2847246

Gilberto Ospina Marroquín
Calle 74 N° 70-25
Tel.: 2573760

Mocoa
José Félix Bernal
Cra. 4 N° 7-23
Tel.: (988) 395140

Montería
Eida Tobías Argel
Calle 36 N° 5-63
Tel.: 825307

Neiva
Fredy Zambrano
Calle 33 N° 8E-25
Tel.: 742647

Ocaña
ASINORT
Libardo Alfonso Solano
Calle 12 N° 9-51 B
El Carretero
Tels.: 622565 - 622567

Pereira
Gustavo Betancur
Cra. 11 N° 27-34
Tel.: 360815

Librería El Nuevo Libro
Cra. 4 N° 19-09
Tel.: 332683

Pivijay
Hugo de Jesús Quiñones
Calle 12 N° 17-50
Tel.: 259032

Plato
Servio Baldovine
Calle 9 N° 9A-58
Tel.: 850297

Popayán
Edgar Gregorio Meneses
Calle 7 N° 6-30/6-40 L. 226
Centro Com. Luis Martín

Quibdó
Feliciano Chaverra
Calle 30 N° 9-23
Tel.: 71176

Yenfa Omary Ledesma
Cra. 16 N° 26-54 Int. B-4
Urbanización La Cohimbra
Tel.: 712264

Risaralda
Alexander Valencia
Cra. 3 N° 3-03
Tel.: 57105

San Andrés Islas
Rafael D. León
A.A. 1646
Tel.: 23829

San Agustín
Héctor Hernán Valdéz
Calle 6A N° 15-27
Tel.: 373543

Sahagún - Córdoba
Fernando Augusto López
Calle 2E N° 14A-29
Tel.: 777136

San Pedro de los Milagros
Guillermo León Betancur
Escuela Gabriel González
Tel.: 267201

Santafé de Bogotá
ADE
Cra. 9 N° 2-45 sur
Tel.: 890266

Coop. Editorial del Magist.
Av. 34 (Park Way La
Soledad)
N° 20-58 Tel.: 2459635

ACOE
Calle 32 N° 17-22
Tels.: 2882556 - 889871/21

Henry Sarabia Angarita
Calle 63 N° 81A-54
Tel.: 2527460

Librería Educativa
Magisterio
Cra. 19 N° 37-78
Tel.: 2453277

Librería Gran Colombia
Calle 18 N° 6-30
Tel.: 3411755

Librería Lerner
Av. Jiménez N° 4-29
Tel.: 2823049

Librería Viva
Calle 18 N° 6-16
Tel.: 2824225

Victor Beltrán y
Rafael Beltrán
Calle 76Bis N° 110-47
int. 26 Tel.: 4354017

Santa Marta
EDUMAG
César Osorio
Cra. 22 N° 15-10 B. Jazmín
Tel.: 202591

Sibundoy - Putumayo
José Hernando Sosa
B. Castelvi
Tel.: 260222

Sincelejo
Roberto Estrada
Calle 30 N° 17A-24
Tel.: 820352

Tunja
SINDIMAESTROS
Cra. 10 N° 16-47
Tels.: 422771 - 422055

Túquerres
Alvaro C. Benavides
Calle 23 N° 21-36
Tel.: 280870

Ubaté
Juan José Cubillos
Grupo Pedagógico Ubaté
Cra. 7ª N° 10-73
Tels.: 2060 - 3059

Valledupar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Tel.: 725016

Janner Freyle Nieves
Cra. 21C N° 5C-21
Barrio Arizona

Villavicencio
José Sepúlveda
Cra. 26 N° 35-09

Stella Vanegas A.
Cra. 59 N° 44-13
Tel.: 33824

IDEM
José Fernando Román
Tel.: 624551

Yopal
SIMAC
Luis Eduardo Correa
Tels.: 558309 - 558592

Los maestros, directivos y
demás personas interesadas
en la venta de la Revista
Educación y Cultura
favor comunicarse al
teléfono 2 45 81 55 o en la
Cra. 13A No. 34-54 -
Santafé de Bogotá D.C.



educación y cultura

*Una realización
educativa y cultural
de los maestros colombianos
a la cual nos honra servir*



servigraphic Ltda.



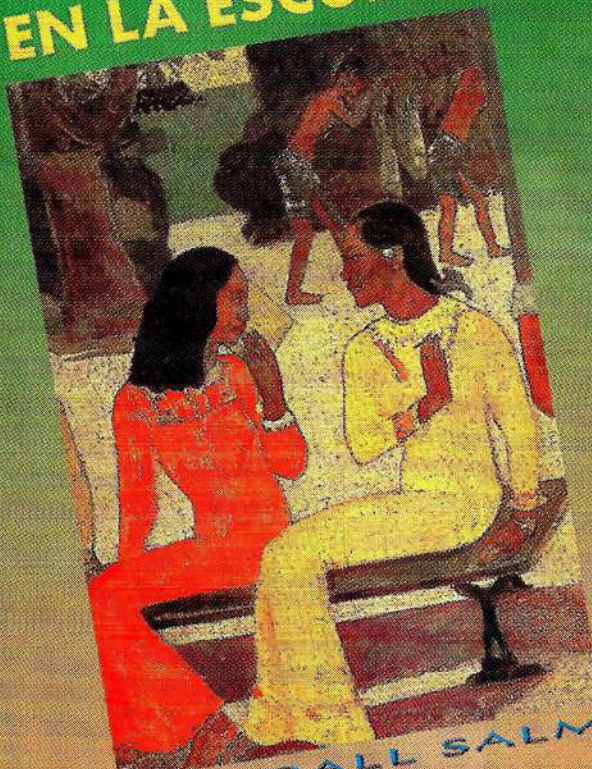
Esta es la última página
de un esfuerzo editorial y estético
con el cual queremos seguir sirviendo
a los maestros y la educación colombiana.

EDUCADORES

Padres de Familia - Autoridades Educativas

En Circulación

LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA



LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA

Autor: RANDALL SALM

Este manual ofrece un enfoque que enseña a todos los jóvenes a resolver sus problemas, pero también nota la importancia que los mecanismos alternativos de solución de conflictos tienen para reducir la violencia escolar. La mediación y el arbitraje suministran a los jóvenes oportunidades para que estos puedan participar al máximo en sus decisiones importantes. Igualmente les permite aprender que en algunas ocasiones deberán buscar ayuda si el problema que enfrentan es muy difícil, y también a aceptar que tienen que tomar decisiones que incluyan el mantener las normas sociales.

Solicítelos en las principales librerías del país o a nuestros distribuidores si no los encuentra diríjase a:



cooperativa editorial
MAGISTERIO

LIBRERÍA MAGISTERIO Cra. 30 N° 40A-52. Tels.: 288 4818 - 288 6317 - 268 8783 - 268 7982
Santafé de Bogotá, D.C. - E-mail coopera2@latino.net.co - Internet: www.magisterio.com

1999

SALUD Y BIENESTAR

*Fiduciaria La Previsora
seguirá forjando en
1999 el futuro de todos
los afiliados al Fondo de
Prestaciones Sociales
del Magisterio.*



**Fiduciaria
La Previsora S.A.**

FONDO NAL. DE PRESTACIONES SOCIALES DEL MAGISTERIO