

371.007
UG4c
EFL

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000422

4

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIONES - CIUP

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP

LA CUESTIÓN DOCENTE

Maestro, Condición Social y
Profesión Docente en Colombia

1991-2002

Coordinador del Proyecto: Alberto Martínez Boom

Equipo de investigación:

JORGE ORLANDO CASTRO

DIANA MILENA PEÑUELA

VÍCTOR MANUEL RODRÍGUEZ

OSCAR PULIDO CORTÉS

Bogotá, D.C. Diciembre de 2006

80/10/08

000097

Inventario IDEP
214

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

- 1. REFORMA EDUCATIVA Y CUESTIÓN DOCENTE**
- 2. DE LA FORMACIÓN: LA PEDAGOGÍA Y LOS MAESTROS EN LA ENCRUCIJADA DE LOS MODELOS DE GESTIÓN**
 - a. La composición del gremio y las acciones conducentes hacia la creación de un sistema nacional de formación de educadores
 - b. La Acreditación Previa y el lugar de la pedagogía
- 3. DE LA PROFESIONALIZACIÓN: NUEVOS SENTIDOS, NUEVOS ÁMBITOS**
 - a. Del nuevo estatuto o de la función docente
 - b. La cuestión docente a la luz del Plan Decenal
 - c. El maestro en la órbita de los incentivos.
- 4. MALESTAR DOCENTE: SIGNIFICACIÓN Y EJERCICIO BIOPOLÍTICO**
 - a. Los maestros y los procesos de movilización y resistencia
 - b. La salud de los maestros: entre la morbilidad y la prevención
 - c. Los maestros, situaciones de desplazamiento y violencia

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

1. REFORMA EDUCATIVA Y CUESTIÓN DOCENTE

Los cambios en educación que involucren a los docentes tendrán resultados a largo plazo.

Dense Vaillant

La Cuestión Docente es, en efecto, la cuestión por excelencia dentro de la problemática educativa de la época".

Rosa María Torres en el Prólogo al libro de Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*

Participación ciudadana, autonomía y eficiencia económica fueron los pilares de las transformaciones generadas desde la década del noventa que buscaban, en el contexto nacional, la desconcentración y la descentralización de las funciones del gobierno nacional. En el conjunto de las reformas educativas operadas desde los años noventa, se pretendía igualmente una reforma social y para el caso de los maestros una adecuación de su rol: de hecho se abre un nuevo escenario de participación que convoca de manera explícita a otros actores para dar cuenta de la educación en general y de la cuestión docente en particular se genera una normativa que decreta la autonomía de las instituciones para construir proyectos educativos en concordancia con sus propias necesidades, además del reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y religiosa. En general podríamos decir que el enunciado de la década será el de *educación para todos*, un enunciado difundido y potenciado desde los circuitos de la cooperación técnica internacional, que tendrá sus respuestas concretas según las posibilidades regionales y nacionales.

Un indicativo de las reformas educativas que caracterizan el período de 1991 a 2002 se cumplió precisamente con la expedición de la nueva Constitución Política la concertación generada entre constituyentes de la más diversa procedencia y su

incidencia en el articulado de temas que hasta ese momento solo habían sido objeto de debate público. Entre los aspectos que podrían resaltarse en este proceso de concertación encontramos la adopción del derecho a la educación, su obligatoriedad entre los 5 y los 15 años, la participación de la comunidad educativa en la dirección de los planteles y la redistribución de las responsabilidades en el manejo de los recursos por parte de la nación y las instancias regionales.

En otros términos, la Constitución Política de 1991 además de ser un efecto mismo de las discusiones generadas en el país desde la década anterior, articula e incorpora otros aspectos, que de alguna manera han sido las directrices tanto para la expedición como para la legitimación de aquellas normas que han configurado el sistema educativo colombiano. Por otra parte, no hay que olvidar que muchos preceptos consignados en la nueva Constitución y gran parte de los planes educativos que se formularon y ejecutaron en la década, se formularon en el marco de los compromisos internacionales que Colombia suscribió, de una manera particular, en la Convención Mundial sobre Supervivencia y la Declaración de Educación para Todos (EPT).¹

El propósito de nuestro análisis sobre la relación entre reforma educativa y las variaciones de las condiciones sociales de los maestros en el período comprendido entre 1991 y 2002, ha sido el de ampliar la mirada usual en torno a las formas y modalidades como opera la reforma educativa y las condiciones en las que se cumple el oficio del maestro. En consecuencia con los enunciados ya planteados en torno a la reforma como dispositivo de ajuste, era necesario construir una categoría que nos permitiera la movilidad necesaria para el seguimiento documental y el reconocimiento de otras formas de intervención que funcionan por otros canales (diferentes a la normativa condensada en decretos,

¹ En materia educativa, estos objetivos y metas se definieron en función de (a) la cualificación de los servicios de atención a la primera infancia; (b) la creación de una oferta de preescolar formal para niños de los estratos más pobres; (c) el acceso de niños y jóvenes a un ciclo completo de educación básica; (d) la calidad de la educación, definida como el mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje así como de los resultados del mismo, y (e) la ampliación y flexibilización de la oferta de educación de adultos. Ver: Informe Mundial Colombia, Parte I. 2000.

planes y reglamentos) pero que también dieran cuenta de la implementación de la política, o más exactamente de una tecnología política.

En este sentido y además de los aspectos planteados en la matriz de análisis, requeríamos de una categoría que nos permitiera vincular, conectar, hacer visible aquel conjunto de modalidades y formas que consideramos también han afectado e incidido en la configuración del oficio del maestro en el período sugerido y que cada vez tienen una mayor presencia. Para tal efecto, la cuestión docente como categoría de análisis nos permite anudar condiciones sociales con estrategias de formación y profesionalización, condiciones sociales con procesos de movilización y resistencia, a la vez que brinda un conjunto de referentes para hacer el seguimiento a aquellas.

Cuando hablamos de la cuestión docente estamos recurriendo a la historicidad del saber pedagógico y de manera particular aquellos procesos relacionados tanto con la dignificación del magisterio como con su profesionalización, que a la postre desembocan en el primer escalafón nacional (1936) y la apertura de un conjunto de instituciones formadoras de docentes (normales rurales, escuela normal superior). En este sentido, una primera acepción de la cuestión docente tiene que ver con el problema de los maestros (en lo laboral y en su formación) aspectos que van a estar en el centro de las preocupaciones de la denominada reforma educacionista de la década del treinta y posteriormente, y de manera reiterada durante la segunda mitad del siglo XX, con ocasión de la promulgación definitiva del Estatuto Docente (2277/79) y la proliferación de Facultades de Educación.

Una segunda acepción de la cuestión docente tiene que ver con sus formas de organización, alternativas a la regulación estatal, que tiene como génesis el mutualismo y que se traducen posteriormente en sindicatos y cooperativas que desembocan en la creación de una Federación de carácter nacional en 1959 y las segundas, instancias de ayuda mutua o de bienestar que operan bajo las reglas de cooperativismo (por ejemplo CANAPRO (1958) y CODEMA (1965) para

maestro en tanto funcionario oficial a la de empleado de una empresa educativa privada bajo determinadas relaciones contractuales.

Una quinta acepción de la cuestión docente tiene que ver con aspectos de salud pública y salud ocupacional relacionadas directamente con el desempeño del maestro y que nos indican un conjunto de aspectos a los cuales es necesario hacer el debido seguimiento: ¿de qué se enferman los maestros? ¿Cuáles son las causas más frecuentes invocadas para solicitar incapacidades o permisos en las instituciones educativas? En este caso, el Ministerio de Protección Social, las Secretarías de Educación y de Salud unidos a las EPS son interlocutores para dar cuenta tanto de programas como de diagnósticos. Otra faceta de la cuestión docente.

Por último, la cuestión docente como categoría nos invita a analizar aquellas modalidades que sin provenir directamente de la organización gremial o cooperativa de los maestros, o de la intervención y regulación estatal MEN o secretarías de educación, se involucran a través de incentivos o con acciones de veeduría y análisis del sector: en el caso de experiencias relacionadas con el diseño de sistemas de incentivos podemos dar cuenta de los premios a la calidad ya sea en reconocimiento a la vida y obra de un maestro (Premio Compartir) o a la gestión colectiva e institucional (Premio Galardón a la Excelencia) para mencionar dos de amplia incidencia y trayectoria. En cuanto a las acciones de veeduría y análisis del sector nos encontramos con alianzas como el proyecto educación compromiso de todos una iniciativa conjunta de la Fundación Corona, la Fundación Restrepo Barco y la Casa Editorial El Tiempo, entre otros muchas acciones de esta naturaleza que están cada vez más relacionadas con la denominada responsabilidad social (accountability) y en donde los maestros son objeto de una mirada especial

La cuestión docente, antaño el problema de los maestros, nos sugiere otros ámbitos de análisis pertinentes al proyecto en el cual estamos involucrados. Desde las reformas, los maestros han sido analizados atendiendo a preocupaciones relacionadas con su costo, su responsabilidad social, su calificación, su formación, su autonomía, su identidad, en fin. Y con pretexto de estos análisis se han orientado las políticas del sector. Es necesario entonces hacer eco a los nuevos acontecimientos, escenarios y actores que tienen que ver con el maestro en el mundo contemporáneo y en el caso que nos ocupa, centrados en la década del 90. La cuestión docente transita por diferentes contextos en los cuales se configura y es en este sentido que la matriz incluida en el anexo No 1 aporta pistas para la construcción de una cartografía que dé cuenta de las variaciones y el funcionamiento mismo de los enunciados que encarna la reforma en un período donde precisamente se cumple una mayor presencia y afirmación de los organismos de cooperación nutriendo una política de estado con planes durables en el tiempo, como bien lo afirma Rosa María Torres y donde la reforma ha operado a manera de dispositivo de ajuste, en los términos que expondremos a continuación.

De la reformas como dispositivo de ajuste

Bien podríamos afirmar que hoy estamos ante una versión moderna de reforma en tanto calidad, equidad, autonomía escolar, revalorización, profesionalización y protagonismo docente, estímulo a la innovación, consulta, consenso, alianza, concertación, democratización. Pero lo que se sugiere aquí como aspectos vanguardistas se corresponden con temas y directrices de política comunes a los intentos y proyectos de reforma característicos de la segunda mitad de siglo XX, que han sido abordados como postulados en reuniones de ministros y organismos de cooperación y a través de estudios concretos y según determinadas metodologías por parte de sus equipos técnicos y la más de las veces, traducidos en planes sectoriales de gobierno por la mayoría de los países. Este es un efecto reflejo y envolvente de la reforma como dispositivo en donde más allá de la

imposición opera cierta forma del consenso y la concertación, para el caso de América Latina y particularmente de Colombia que ha significado su legitimación y vía alterna para su implementación en todos los ordenes de la dinámica social y económica.

La década del noventa aporta un conjunto importante de hechos y acontecimientos inscritos en esta particular forma de operar en los países, teniendo como horizonte directrices y orientaciones de política concebidas a largo plazo, a manera de decisiones de estado (promovidas y avaladas por instancias regionales y mundiales o la comunidad de naciones) que no necesariamente debe ser agenciadas exclusivamente por gobiernos y organismos nacionales, sino que pueden ser desarrolladas por gobiernos locales y/o municipales, a través de Organismos No Gubernamentales o instituciones educativas. De ello dan cuenta la participación en diferentes convocatorias internacionales (como la de Municipio de Pasto en 1998) o la posibilidad de solicitud directa de solicitud de recursos para la implementación de programas que posteriormente han sido replicados como experiencias departamentales y nacional (el caso del Bogotá desde el gobierno local) tanto en la asignación como en la gestión de recursos pero también de un número significativo de ONGs (Fundaciones, Corporaciones, Asociaciones) que han operado hasta lograr cierta consolidación y reconocimiento nacional e internacional, en gran parte por sus mecanismos y canales para garantizar la presentación permanente y continua de proyectos que permiten la utilización de recursos provenientes de la cooperación internacional y patrocinios para desarrollar alianzas en temas relacionados con la educación, como es nuestro caso.

Como ya lo habíamos manifestado anteriormente, un aspecto central para situar nuestros análisis sobre el lapso 1991-2002 parte del reconocimiento de las nuevas formas de acción técnico-política sobre todos los ámbitos de la vida social que caracterizan la segunda mitad del siglo XX, y que afectan de una manera particular el campo educativo en varios planos y bajo diversas relaciones que

buscan la legitimación y el despliegue de lo que ha dado en denominarse como la estrategia del desarrollo. Por todo lo anterior, nuestro acercamiento a las condiciones y los efectos de la reforma educativa en la condición social del maestro en el lapso 1991-2002 y sus efectos en la configuración de la profesión docente, se inscribe en esta perspectiva macropolítica, bajo los siguientes supuestos:

1. La designación de reforma educativa, en este documento, se asume como un dispositivo de ajuste inscrito en una tecnología política. Con la reforma educativa no suponemos esencialmente una intencionalidad transformativa sino adaptativa, una modalidad de gubernamentalidad en consonancia con el despliegue de una estrategia de poder. He ahí su connotación primera. La reforma educativa no necesariamente re-voluciona, sino que ante todo conjuga y articula, distribuye y jerarquiza, adecua y orienta, cooptando iniciativas y sujetos de diferente procedencia que las agencian. Bien podría suponerse que hay una tendencia a materializarse siguiendo los cánones del statu quo y transitando esencialmente por la normativa (decretos y leyes, acuerdos y resoluciones) o por medio de planes y programas, cuya legitimación y aprobación se cumple dentro de la institucionalidad propia de un país o de una región. Sin embargo, en tanto dispositivo ha involucrado en su despliegue nuevas formas y modalidades que no tiene procedencia estatal y corren paralelas o en desarrollo de la normatividad, pero sin una regulación directa de ella. Cuando relacionamos reforma educativa desde la óptica de la cuestión docente, se abren nuevas posibilidades analíticas que evidencian este descentramiento de lo estatal pero que afirman el carácter de la política en el espacio social.

2. La reforma educativa se corresponde con una historicidad que le fija una especificidad propia. Ella se corresponde con unas condiciones de saber, con un régimen de enunciados que en determinado momento histórico y según cierta delimitación temporal, se hacen hegemónicos. En nuestro caso, se trata de un lapso (1991-2002) inscrito en un período mayor (iniciado en 1946) que demarca la

atención en una mirada crítica al modelo de desarrollo vigente del cual depende la educación. Según sea la opción explicativa o la recurrencia a múltiples estudios generados desde los mismos organismos de cooperación, quedan en evidencia las limitaciones, contradicciones e inadecuaciones estructurales del desarrollo de los países de la región y de una manera particular, la escasa irradiación social del crecimiento económico, todo ello bajo el común denominador de la crisis, hasta el punto de hacerlo una condición casi permanente y recurrente a la hora de justificar toda reforma. Ahora bien, la cuestión docente pone en evidencia igualmente, la permanente y reiterativa situación de crisis en la que se encuentran los maestros, un aspecto central a la hora de explicar o no la situación de crisis del sistema. Con pretexto de valoraciones soportadas en diversos estudios que colocan su acento en la valoración del desempeño como condición a la elevación de los estándares de calidad, la cuestión docente nos llama la atención nuevamente sobre las idealizaciones de las reformas educativas en nuestro medio, las condiciones del oficio del maestro en nuestra formación cultural, y a pesar de todo, del papel cada vez más relevante que tiene, aún a pesar de mecanismos y modelos a prueba de maestros (como la renovación curricular) o a pruebas de estatuto docente (como el caso del modelo de gestión educativo por concesión que desde hace ya algunos años se ha venido implementado en la región con desarrollos particulares en el Distrito Capital).

Por todo lo anterior, es posible identificar elementos comunes y apropiaciones similares de un conjunto de enunciados promulgados y concertados desde organismos de cooperación internacional. Aunque muchas veces, los análisis señalan intermitencias, falta de continuidad o medidas de contrarreforma, suspensión o bloqueo de tales enunciados, también es posible advertir tales altibajos como efectos mismos de la operación, a veces discontinua y por acomodamientos de la reforma en tanto dispositivo de ajuste. En estricto sentido, no se podría afirmar que la estrategia del desarrollo ha generado reformas “inconclusas” que simplemente no llegan a cumplir sus objetivos, porque no llegan a salir del papel o porque se interrumpen antes de tiempo. Por el contrario, si algo

nos muestra los hechos es la capacidad de la estrategia para legitimarse en unas condiciones permanentes de crisis, valga decir, la crisis como una condición misma para de despliegue, y la reforma como dispositivo de ajuste. Nuestra mirada a la cuestión docente busca mostrar algunos de los elementos que han caracterizado tanto su afirmación social como los espacios de resistencia que se han generado.

Lo cierto, como afirma Rosa María Torres en su visión regional de la educación "los problemas fundamentales continúan sin resolverse, habiendo sido identificados casi medio siglo atrás". Sin embargo, el período comprendido entre 1991 y 2002 para el caso colombiano han buscado precisamente la adecuación e implementación de un conjunto normativo en orden a la regulación y el control del oficio del maestro configurado bajo la óptica de la optimización de procesos y la necesidad de su práctica y su desempeño un factor funcional al despliegue de la reforma.

2. DE LA FORMACIÓN: LA PEDAGOGÍA Y LOS MAESTROS EN LA ENCRUCIJADA DE LOS MODELOS DE GESTIÓN

La formación de maestros en nuestro país, ha oscilado entre las pugnas bipartidistas características de los siglos XIX y la primera mitad del siglo XX y los consensos atribuibles al cumplimiento de las directrices de los organismos de cooperación internacional bajo preceptos de la planificación y la calidad de la educación, desde la segunda mitad del siglo XX.

Aunque pudiese resultar contradictorio, los avances obtenidos en las condiciones para el ejercicio del oficio de maestro son más bien modestos, si se analiza el conjunto de regulaciones estatales en lo que respecta a la formación, según parámetros de un modelo hegemónico, todavía hoy vigente, en el cual la formación docente juega un papel subsidiario de un modelo de desarrollo y un perfil que de una u otra forma ha buscado asimilarlo al del funcionario, ya sea como recurso o factor del desarrollo.

Un primer postulado que coloca en evidencia la cuestión docente como un problema contemporáneo, parte de una constatación planteada en el año 2000 por Rosa María Torres: *“varias décadas de reforma educativa han dejado resultados dudosos en términos de cambio educativo efectivo. La vieja mentalidad en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, y las relaciones y prácticas asociadas a ellas, siguen gozando de excelente salud.”*² Para Torres tal afirmación no es una sorpresa y aproxima una explicación: la escasa atención prestada a los docentes y a su papel clave en todo proceso de cambio. Desde nuestra perspectiva, los

² TORRES, De agentes de reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina En. Perspectivas (2000), p.1.

resultados dudosos deben considerarse con más precaución, como evidencias de la inconsistencia misma de procesos de reforma anclados en modelos administrativos de optimización que si bien han reportado avances en variables relacionadas con la cobertura y la eficiencia interna del sistema, observan resultados discretos a la hora de contrastarlos con las metas propuestas en décadas anteriores, en la justificación de los mismos o a la luz de principios de equidad. Así puede leerse, por ejemplo en el informe de Colombia sobre el programa de Educación Para Todos – ETP 2000³, en donde se advierte sobre logros relativos apenas, con metas por cumplir, muchas de ellas relacionadas con problemas estructurales que será necesario afrontar.

La situación de fondo, que se hace evidente después de tantos años de reforma, de implementación de planes y programas para elevar la calidad de la educación, es precisamente que todos estos indicadores no pueden llegar a ser significativos sin el concurso y protagonismo de los docentes, por un lado y, la afirmación de la pedagogía como un campo de saber que potencie y resignifique tales procesos, por el otro. El prurito de la *descentralización y la autonomía de la institución escolar* no es factible sin un profesional idóneo. La discusión está planteada: la cuestión docente no es solamente un problema de canasta escolar (costos educativos) o un factor asociado al rendimiento de escolar: ella hace alusión a un problema de naturaleza estructural relacionado con los fines y el horizonte de formación del país, con principios de equidad y promoción socio-económica de la población, con la valoración del maestro como actor político y cultural, valga decir, con su posicionamiento estratégico en la construcción de un proyecto de nación. Ahora bien, establezcamos las coordenadas por las cuales podemos afirmar hoy que a pesar de estar en una encrucijada que aboga por los modelos de gestión y la valoración de la acción educativa con base en resultados que buscan hacer de él un funcionario, todavía es posible sustraerse a la hegemonía de este modelo y ganar un espacio todavía vigente para pensar un campo de actuación propio desde la pedagogía y su condición de intelectual de la cultura.

³ UNESCO. La EPT Evaluación 2000. Colombia Ver: www.unesco.org

Varios son los elementos que habría que resaltar en los años corridos entre 1991 y 2002, relacionados directamente con la adecuación de las políticas y mecanismos reguladores de las instituciones formadoras de educadores que tiene que ver directamente con este proceso. Tanto por las condiciones generadas a la luz del Movimiento Pedagógico desde el año de 1982 como por un renovado interés por la dignificación del oficio del maestro y el interés explícito de hacerlo funcional a las reformas emprendidas, en las cuales, y para el caso colombiano, habían participado activamente. De esta situación dan cuenta diferentes estudios e investigaciones que aportan conclusiones interesantes, muchas de ellas indicativas de los avances en términos de regulación y otras muchas, del rezago académico de la formación y la persistencia de situaciones de subordinación e instrumentalización del quehacer pedagógico (Coraggio, Torres, entre otros).

En nuestro caso, dos son los aspectos que queremos resaltar como característicos de esta década por los cuales se evidencia la cuestión docente como un asunto de relevancia en el proceso de reforma generado en estos años, del cual todavía estamos en proceso de implementación: el primero, relacionado con la composición del gremio de docente y la puesta en marcha de enunciados contenidos en la Ley General de Educación, el Plan Decenal de cara a la formulación de un Sistema Nacional de Formación de Educadores. El segundo, se refiere al hecho concreto de la acreditación previa de los programas de pregrado y especialización en educación ocurrida en 1998 y el lugar de la pedagogía en los procesos de reforma generado, extensivo a las Normales Superiores y a las políticas de formación continua y permanente de docentes.

a. La composición del gremio y las acciones conducentes hacia la creación de un sistema nacional de formación de educadores

Las variaciones en la composición de los docentes según sector y zona son indicativos del crecimiento y la importancia del gremio de maestros en el contexto

nacional. En 1940, cuatro años después de creado el primer escalafón nacional del magisterio, las estadísticas a nivel nacional que incluyen datos para el sector oficial y no oficial, reportan un total de 13.115 docentes. En 1950, el número asciende a 19.497 docentes y diez años después, ya en la década de 1960, el número de total de docentes es de 44.910 (33.747 contratados en el sector oficial y 11.163 en el sector no oficial.).

En 1970, siguiendo las estadísticas nacionales reportadas por la RED QUIPU para la OEI, en Colombia existía un total de 129.700. Este incremento acelerado se ratifica en 1980 cuando se reporta 223.662 docentes. Desde 1990, estos datos continúan en ascenso y las estadísticas incluyen en sus reportes aquellos docentes vinculados al nivel preescolar. Para el año de 1990 figuran 273.662 docentes y en el año 2000 se reporta un total de 436.655 docentes.

Distribución de docente según sector 1940-2000

DOCENTES					
AÑOS	PUBLICICO	%	PRIVADO	%	TOTAL
1940*	11.410	87,00	1.705	13,00	13.115
1950*	17.448	89,49	2.049	10,51	19.497
19960*	33.747	75,14	11.163	24,86	44.910
1970**	90.039	69,42	39.661	30,58	129.700
1980**	162.023	72,43	61.686	27,57	223.709
1990**	196.714	71,88	76.948	28,12	273.662
2000 ***	294.836	67,52	141.819	32,48	436.655

Fuentes: * DANE 50 años de estadísticas educativas (1985) Cuadro 1.2.1.
 ** <http://www.oei.org.co/quipu/colombia/estadistica.htm>. Red QUIPU
 *** MEN. Estadísticas 2000. informes www.colombiaaprende.edu.co

Las anteriores cifras indican que desde la década cincuenta hasta el año 2000 la población de docentes vinculada al sector oficial y privado se ha multiplicado más de 20 veces (de 19.497 pasó a 436.655). De este porcentaje, en la década del

noventa se observa un incremento del 37%, es decir, más de 160 mil nuevos docentes. Durante la segunda mitad del siglo XX se puede advertir una participación proporcional entre los docentes vinculados al sector oficial ($\pm 70\%$) y privado ($\pm 30\%$) en promedio. Aumentos significativos que colocan de presente la importancia de las reformas generadas durante la segunda mitad del siglo XX y el por qué de la cuestión docente como un problema de primer orden en las agendas de los gobiernos, en donde el Estado sigue siendo el principal empleador.

Ahora bien, centrando la mirada en el período 1991-2002, este incremento sigue una línea ascendente hasta 1999. Los años siguientes se caracterizaran por un leve y continuo descenso como puede apreciarse las siguientes estadísticas del MEN:

DOCENTES EN SERVICIO	1999	2000	2001	2002
Total docentes	473.772	436.655	426.300	422.282
Sector Oficial	312.492	294.836	290.414	292.147
Sector No Oficial	161.280	141.819	135.886	130.135
Zona Urbana	355.642	327.791	318.848	316.204
Zona Rural	118.130	108.864	107.452	106.078

Fuente
MEN.

Estadísticas 1999, 2000, 2001, 2002. Ver: www.colombiaaprende.edu.co

En el caso particular del personal docente de carácter oficial, las cifras reportadas por el Informe de la Procuraduría para el lapso 1992-2004 es también significativa por sus variaciones y por la tendencia se está marcando.

AÑOS	PERSONAL DOCENTE OFICIAL
1992	208.536
1993	226.166
1994	232.165
1995	260.888
1996	260.730
1997	267.002

1998	274.978
1999	312.492
2000	294.836
2001	290.414
2002	292.124
2003	283.550
2004	279.563

Fuente: Procuraduría. El derecho a la educación. Cuadro 22

Como puede apreciarse, la tendencia creciente registrada entre 1992 y 1999 inicia un decrecimiento desde el año 2000, una situación contraria al comportamiento de la matrícula: la población escolar en el sector oficial pasa de 5.070.696 estudiantes en 1992 a 7.831.491 en 2004. Un incremento significativo y constante de amplia incidencia en la proporción de estudiantes por profesor (de 24.3 pasa al 28), con las implicaciones en la calidad de la educación y las condiciones de ejercicio de la enseñanza, como bien denuncia el informe de la Procuraduría sobre el derecho a la educación, una situación por demás contradictoria con las regulaciones generadas en torno a la creación del sistema nacional de formación de educadores y los discursos en torno a la equidad y la educación para todos.

Según datos reportados por el Ministerio de Educación Nacional, de la distribución de docentes ubicados según grado escalafón se puede concluir lo siguiente:

- un buen porcentaje cercano al 13% de docentes se ubica en la categoría 1 del escalafón (13%). Esto quiere decir que son docentes de formación normalista, profesores del nivel preescolar o primaria, lo cual se desempeñan generalmente en lugares aislados del territorio colombiano, entre otros factores por la carencia en la respectiva región de profesionales de mayor formación.
- El siguiente nivel con mayor número de docentes agrupados es la categoría 7 con un 12%. Cabe anotar, que el docente que se inscribe en esta categoría tiene como requisito una licenciatura y su desempeño puede ser en la educación preescolar, primaria, secundaria o media.

- En la categoría 8 se fija el requisito de inscripción para los profesionales que vienen de otras carreras distintas a las licenciaturas, pero como anota Luz Amparo Martínez en este 10% de la categoría 8 puede haber algunos de estos profesionales pero también licenciados que transitan por su carrera de ascenso.
- En la categoría 14, la máxima según el Escalafón vigente según el Estatuto Docente de 1979, se encuentra el 13% de los docentes del país, de los cuales casi el 50% está ubicado en las regiones más desarrolladas: Bogotá, Antioquia, Santander, Cundinamarca y Boyacá. Estos docentes son los que más fácilmente acceden a cursos de formación para ascenso en el escalafón, no sólo por los recursos con que cuentan estas regiones, sino también por el número de universidades oferentes de capacitación que se encuentran instaladas en dichas.

Ahora bien, las anteriores cifras relacionadas con la composición y niveles de formación de los docentes, unida a la proporción de docentes según escalafón indican la importancia que tuvo para el período 1991-2002 la cuestión docente y en cierta manera explica la celeridad con la que se acometieron ciertas acciones cuyo objeto esencial fue la regulación de las instancias y mecanismos de formación y profesionalización del magisterio, ajustando y adaptando, como veremos en los próximos apartados. Esta intencionalidad, enunciada en la Ley General de Educación y en correspondencia con los diagnósticos y análisis del sector, brindan las condiciones para la formulación en 1998 aunque todavía en desarrollo del Sistema Nacional de Formación de Educadores, tema crucial en la agenda de los noventa, como bien lo manifiesta Jaime Niño, Ministro de Educación en 1998, al señalar la responsabilidad por parte del Estado en la persistencia de problemas relacionados con la formación de maestros, el cuestionamiento a los fundamentos mismos de esa formación y el papel de las instituciones formadoras, factores que inciden directamente en la situación personal, social y profesional del maestro y la configuración de situaciones de desventaja social y profesional del maestro, escaso reconocimiento de la sociedad

sobre su función, acceso limitado a métodos, didácticas e instrumentos conceptuales y técnicas modernas para generar ambientes propicios al aprendizaje, lo cual, en sus palabras, conduce a mantener en forma acrítica la tradición docente.⁴

Veamos algunos aspectos relacionados con los procesos de acreditación y la nueva legislación que en alguna medida constituye la base la formulación del SNFE concebido entonces como *el conjunto de instituciones, programas, métodos, procesos y conceptos que definen su formación, las instancias gubernamentales y no gubernamentales que se vinculen al mismo, las normas legales, sociales y académicas que lo regulen, las acciones referidas a la investigación, información, evaluación, acreditación y financiación*⁵ Una tarea que todavía está en desarrollo pues múltiples han sido las dificultades que Gloria Calvo

⁴ Esta es la situación que denuncia el Ministro Niño: El Estado: Permisividad ante la proliferación de ofertas de formación de baja calidad, ausencia de criterios y políticas dirigidas a atender la desarticulación y dispersión de los programas de formación, debilidad en la descentralización de los procesos de formación de educadores, incoherencia y vacíos en las políticas y la legislación referidas a la formación y desarrollo social del educador, deficientes bases de información y evaluación de los maestros, burocratización y politización de los procesos que tienen que ver con el maestro, ineficiente infraestructura financiera para atender la cualificación y dignificación de los educadores, inequidad de las condiciones de reconocimiento social, poca pertinencia del estatuto docente frente a los retos actuales del maestro y a su desarrollo integral, desfase entre la formación recibida por el maestro y su ubicación laboral (licenciados en matemáticas enseñando español, licenciados en preescolar ubicados en cuarto de primaria, etc.).

Los fundamentos de la formación: Reduccionismo de la pedagogía a esquemas instrumentales y poca comprensión de su carácter disciplinario e interdisciplinario, inexistencia de comunidades académicas en pedagogía y de estados del arte que den razón de sus avances nacionales e internacionales, ausencia de debate sobre enfoques y modelos pedagógicos en general y de formación de educadores en particular, precariedad de estímulos y débil sistematización de la investigación acerca del maestro, desarticulación entre la investigación educativa y los currículos de formación de educadores, hegemonía del sentido profesionalizante en la formación del educador, poco compromiso con el desarrollo de las capacidades del educador para comprender integralmente al alumno y para ser capaz de articular las condiciones culturales, sociales y ambientales donde realizará su acción formadora.

Las instituciones formadoras: Cuestionamientos respecto de la vigencia y validez de las instituciones y sus programas frente a las demandas de la época y a los retos del país, poca claridad de criterios académicos para orientar la formación de educadores, carencia de rigor pedagógico en los formadores de formadores, poco compromiso con la investigación educativa y pedagógica, proliferación y desarticulación de ofertas de formación, bajos niveles de exigencia en el ingreso y promoción de los alumnos, mantenimiento de parámetros transmisionistas y aplicacionistas que luego el maestro reproduce en su acción docente, desarticulación de la formación con la realidad educativa del país, las políticas y tendencias educativas y con el contexto vital de los alumnos, competencia predominantemente mercantilista entre las ofertas de formación. Ver: NIÑO DÍEZ, Jaime, et al. Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Serie Documentos Especiales. Ministerio de Educación Nacional, Colombia. 1998

⁵ REPUBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores*, Serie Documentos Especiales, Bogotá, Abril de 1998, p. 15.

no duda en señalar, en lo referente a la ausencia de políticas concertadas y la unidad en los principios reguladores.⁶

b. La Acreditación Previa y el lugar de la pedagogía

El proceso de acreditación previa, a pesar de estar enunciado desde 1992 entra en escena con ocasión de la regulación de los programas de pregrado y especialización en educación, después de una inusitada demanda generada por las oportunidades de profesionalización que el decreto 709 de 1996 planteó para maestros nombrados, con experiencia docente pero sin título de licenciatura. Siguiendo el modelo de absorción de la demanda, en el cual participaron diferentes universidades privadas y oficiales a través de sus facultades de educación con programas a distancia y semipresenciales, tuvo como efecto concreto la titulación de un grueso número de maestros no licenciados en el país con la consecuente saturación de solicitudes de actualización del escalafón y los aprietos en las finanzas municipales y departamentales regidas ya a la luz de la Ley 60.⁷

Un fenómeno desde todo punto de vista interesante, con efectos positivos y negativos, pero con una clara incidencia en la base social del magisterio (oportunidad de mejoramiento salarial y actualización en su formación pedagógica de una multitud de docentes) sobre el que será necesario plantear un estudio en profundidad con base reportados en las regiones y haciendo el seguimiento a casos específicos como los de la U. Libre, la U. El Bosque y la U. Santo Tomás entre otras muchas, lo mismo que un análisis de las variaciones en el escalafón y las posteriores solicitudes de retiro. Entre otros factores, esta situación precipitará tres grandes reformas de incidencia directa en la condición docente y claves en el

⁶ CALVO, Gloria y otros. La Formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Bogotá: UNESCO/IESALC-UPN. mayo de 2004, p. 35.

⁷ Experiencias como la de la Universidad Libre, la Universidad El Bosque, la Universidad Pedagógica y Tecnológica, la Universidad Santo Tomás entre otras muchas requieren de un estudio más detenido sobre el impacto que tales experiencias tuvieron en el campo educativo de estos años, lo mismo que un análisis de las solicitudes de escalafonamiento de estos años.

encauzamiento y regulación de los recursos apropiados para la educación y el ritmo de promoción de los docentes: la primera, ya referida se cumple con la expedición del decreto 272 de 1998, la Ley 715 (2001) y la promulgación de nuevo estatuto de profesionalización (Decreto 1278 de 2002) una normativa que sustenta el eje de las reformas generadas y coloca las condiciones para su implementación.

La década del noventa fue entonces testigo de un proceso acelerado de profesionalización de maestros que con una gran experiencia y trayectoria en las aulas y escuelas, con títulos de normalista o bachillerato, y en algunos casos con la sola primaria, tuvieron la oportunidad de acceder a la validación de esta experiencia y vincularse a programas de profesionalización ofrecidos por diferentes universidades públicas y privadas del país. Este proceso, generado en el marco de la Ley 30 sobre educación superior y una normatividad que permitía la creación de programas y validación de esta experiencia (ver decreto 709 de 1996), generó en el país un efecto que aun con mucho detractores permitió a un gran número de maestros, romper el estancamiento en el cual se encontraban, ascender en el escalafón y en muchos casos, obtener los títulos de licenciatura y especialización en un tiempo ostensiblemente menor al usual.⁸

Como reacción a la desbandada de programas ofrecidos a todo lo largo y ancho del país y las condiciones transitorias para la validación de años de experiencia, el decreto 292 de 1998 cierra el dique abierto y como parte de un proceso del modelo de acreditación que busca la regulación de la formación docente, inicia un proceso de cualificación y “depuración” de los procesos de apertura y permanencia de la oferta educativa de programas de licenciatura y especialización en educación, ajustando la oferta, unificando las condiciones de titulación y ampliando la duración mínima a cinco años en la modalidad presencial y 6 en las

⁸ A este respecto llama poderosamente la atención las siguientes cifras reportadas por el Banco de la República: el número de docentes con bachillerato pedagógico se redujo un 55% entre 1997 y 2002. En ese mismo periodo, el número de maestros con título universitario y postgrado pedagógico aumentó 376%. Fuentes: Banco de la República (2006). Citado en Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005. Documento Técnico. Centro de Estudios Económicos para el Desarrollo - CEDE (2006).

modalidades nocturna y a distancia.⁹ Vista en otro plano, esta reforma tuvo un efecto significativo en el país en atención a las condiciones de excelencia para la formación en donde la pedagogía se ubica como saber fundante de la práctica del maestro y un eje articulador que llama la atención sobre los cuatro ejes de la formación pedagógica que todos los programas tenían que tener como referente.

Desde su creación por medio de la Ley 30 de 1992 el Consejo Nacional de Acreditación ha tenido la función de orientar el proceso de acreditación, organizando, fiscalizando y dando fe de aquellos programas e instituciones que por su calidad merecen la acreditación por parte del Ministro de Educación Nacional. Una de las primeras acciones de trascendencia del CNA se realizó precisamente en 1998 con ocasión de la regulación de la programas de pregrado y especialización en educación. Con una amplia difusión en su momento, el documento titulado *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de Pregrado y de Especialización en Educación*¹⁰ se constituyó en un referente clave para orientar procesos de formación llamando la atención sobre una disposición institucional para redimensionar el papel de la pedagogía y la formación de maestros en nuestro país, a la luz de los núcleos del saber pedagógico postulados en el artículo 4 del decreto 292.

En este sentido, la reforma operando desde una situación de crisis, introduce a la vez elementos significativos que configuran un escenario fundamental para colocar en primer plano la cuestión docente en toda su complejidad. No se trata en sí mismo de respuestas a condiciones coyunturales: se trata más bien de una situación propia de su despliegue, que a su vez se va anudando con otro conjunto de acciones que operan bajo el modelo de gestión en cuyo horizonte estará la preocupación por la calidad según estándares, como se puede evidenciar con la normativa posterior en torno al registro calificado de programas (2003) y la

⁹ Producto de esta acción fue la acreditación previa de 821 programas académicos y la eliminación de un grupo de cerca de 600 programas que no cumplieron los requisitos para mantenerse en el sistema.

¹⁰ La primera versión de este documento fue realizada en junio de 1998. Ver: www.cna.gov.co

convocatoria a los Exámenes de Calidad de la Educación Superior ECAES (2003)¹¹.

Otro elemento que caracteriza la experiencia colombiana y que en cierta forma ratifica la cuestión docente como un problema de primer orden está relacionado con la legislación en torno a la educación normalista. A diferencia de otros países de la región que optaron por el cierre de las escuelas normales existentes, muchas de ellas creadas desde el siglo XIX, en el caso colombiano gran parte de las existentes evolucionaron a Normales Superiores apadrinadas por una Facultad de Educación y con base en las reglas planteadas por un Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales (ver decreto 3012 de 1997). La presencia renovada y ajustada a las nuevas circunstancias de las normales es indicativa de su papel protagónico en las regiones y una opción concreta para enfrentar el relevo generacional previsto para finales de la década que se constituye a su vez en una de las características de la población docente de nuestro país. Una situación que toma un nuevo rumbo con la expedición del nuevo estatuto de profesionalización y la apertura de concursos de docentes bajo la nueva normatividad.

La legislación planteada con ocasión de la acreditación previa anteriormente comentada, ratifica así un enunciado por la Ley General de Educación y el Plan Decenal, relacionado con los altos niveles de preparación exigidos a los maestros a través de una formación en instituciones debidamente reestructuradas. En este sentido, los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998 contribuyeron en su momento a establecer la base pedagógica de la formación de los maestros, a partir de los

¹¹ Los exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior –ECAES–, son pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio que forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos de que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio educativo. A través de esta prueba, el Ministerio de Educación Nacional pretende comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las Instituciones de Educación Superior. Así mismo, a través de los ECAES se obtiene información sobre el estado actual de la formación en las diferentes áreas. Esta información proporciona una visión de conjunto sobre los estudiantes, los programas y las instituciones, así como también sobre el país, los departamentos y municipios. Ver: www.colombiaprende.edu.co.

núcleos del saber estipulados en el Artículo 4 de estos Decretos. Tales núcleos, vigentes todavía, han tenido como finalidad asegurar una línea esencial y común de identidad profesional de los educadores a partir de su formación y de equidad en las ofertas formativas.

Sin embargo, este interés manifiesto por la pedagogía y los núcleos del saber pedagógico ha sido eclipsado por la preeminencia de la acción regulativa y efectividad de mecanismos para la depuración de la oferta educativa como ejes de la acción política. La preeminencia de una visión instrumental sobre la acción docente en donde el eje de las preocupaciones están en consecuencia con las instancias de evaluación han dejado de lado el fomento, por parte del Estado de actividades *involucren la formación inicial y permanente de los educadores a través de programas financiados por el Estado para desarrollar las escuelas normales superiores, las facultades de educación, la creación de alternativas de profesionalización docente que comprometan al sistema universitario nacional y los planes de las secretarías de educación para apoyar la aplicación de modelos propios de educación que surgen de los Proyectos Educativos Institucionales y de los Proyectos Educativos Comunitarios.*¹² Así lo percibe el Informe de la Procuraría al señalar los alcances de la reforma generada más en la depuración de la oferta de las instituciones que preparan a los educadores *“sin que se haya hecho efectivo el complemento indispensable de fomento y desarrollo académico y científico de la formación de educadores que demanda como condición necesaria la transformación de la educación colombiana.”* Por otro lado, las relaciones generadas entre estudiantes por profesor, motivadas esencialmente por criterios de eficiencia en el gasto y en la administración sectorial, han producido hacinamiento en las aulas, deteriorando la calidad de la educación. Concluye el estudio que tanto el Sistema Nacional de Formación de Educadores, como el nuevo estatuto de profesionalización y la evaluación docente no han surtido los efectos que se proclamaron al efectuar los respectivos diseños. Desde nuestra

¹² PROCURADURIA GENERAL DELA NACION. El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos. Bogotá, USAID-Procuraduría. 2006, p. 127.

perspectiva, el lapso de 10 años ha sido prolífico no tanto en el cumplimiento de la metas de una educación para todos o el derecho a la educación, sino en el surgimiento de un conjunto normativo anudado en planes y programas de “largo aliento” que a la postre han ido configurando la función docente como un elemento distintivo a futuro de los procesos de profesionalización, ratificando por otra parte que la reforma educativa en nuestro medio opera no tanto por el derecho a la educación como en el despliegue de un modelo centrado en la eficiencia y racionalización del sistema en donde el maestro es considerado más como un agente de reforma que como un sujeto de cambio (Torres), una tendencia característica no solo de Colombia sino de la las reformas generadas en la región.

3. DE LA PROFESIONALIZACION: NUEVOS SENTIDOS, NUEVOS AMBITOS

En términos generales, desde una óptica de la reforma educativa, podrían pensarse por lo menos tres momentos de la profesionalización en nuestro país, la primera inscrita en una estrategia centrada en el progreso y los otros dos momentos, de interés explícito en esta investigación, inscritos en el despliegue de la estrategia del desarrollo. :

- Un primer momento de profesionalización vinculada a procesos que propugnan por la *dignificación del magisterio*, un proceso iniciado en los años veinte y consolidado en la década del treinta del siglo XX dentro del cual vale la pena destacar la reforma de estudios liderada por Agustín Nieto Caballero y de dos hechos que se relacionan directamente con el proyecto de investigación que nos ocupa: la promulgación del Primer Escalafón Nacional en 1936¹³ y la conformación de las Facultades de Ciencias de la Educación y posterior creación de la Escuela Normal Superior (1936-1951).
- Un segundo momento de la profesionalización, con un doble carácter de funcional a un sistema escolar en crecimiento acelerado bajo las directrices planteadas desde los planes de desarrollo y reivindicativo en cuanto a las condiciones laborales que permiten la acción unificada y en bloque del gremio de maestros y profesores de toda la nación. Dos acontecimientos particulares dan cuenta de estas nuevos reacomodamientos: la sindicalización masiva del magisterio que desemboca en la conformación de la Federación Nacional de Educadores en 1959 y la constitución de una

¹³ CASTRO VILLARRAGA, Jorge Orlando. La primera evaluación masiva de maestros en Colombia: El Examen de Revisión de 1936. En: Revista Pretextos, n° 7 y 8, Santa de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, mayo-diciembre de 1999.

nueva figura jurídica para la regulación del ejercicio de la enseñanza, el Estatuto Docente de 1979 (Decreto 2277).

- Un tercer momento de la profesionalización anclado en la tensión propia de los imperativos de la calidad y el énfasis en la evaluación del desempeño, por una parte, y la importancia estratégica del campo del saber pedagógico y la connotación del maestro como intelectual de la cultura, por la otra. Los acontecimientos más significativos que dan cuenta de este nuevo escenario para pensar la profesionalización, tienen que ver con el Movimiento Pedagógico (iniciado en 1982), la Constitución de 1991, la Ley 30 de educación Superior (1991), la Ley 60 (1993), la Ley General de Educación (1994), el decreto 272 (1998), la Ley 715 de 2001 y el nuevo estatuto para la profesión docente (2002).

La segunda mitad del siglo XX ofrece un panorama bien diferente al proceso de profesionalización del magisterio generado desde la década del treinta. En primer, como ya lo hemos reiterado anteriormente, hacia la década de 1950 irrumpe en el escenario mundial la estrategia del desarrollo; una estrategia que al impulsar un conjunto de saberes y prácticas provenientes del campo de la economía, instauran el desarrollo como la meta hacia donde deben avanzar los países del tercer mundo o subdesarrollados.

Dentro de este contexto general inaugurado hacia la década de los cincuenta, se pueden ubicar dos acontecimientos particulares que constituyen los ejes sobre los cuales girará la cuestión docente en las décadas del cincuenta al setenta: la sindicalización masiva del magisterio (cuyo resultado más importante fue la conformación de una agremiación de maestros de carácter nacional hacia 1959) y la constitución de una nueva figura jurídica para la regulación del ejercicio de la enseñanza (el Estatuto Docente de 1979).

El primer acontecimiento que hemos considerado de singular importancia en el proceso de redefinición del Estatuto del Maestro durante esta segunda mitad del siglo, tiene que ver con el auge de la actividad gremial de los maestros colombianos. Si bien es posible identificar el surgimiento de las primeras asociaciones de maestros -como lo señalan Gómez-Buendía y Losada-Lora en su estudio¹⁴- desde la segunda década del siglo XX, el carácter predominantemente mutuario y "artesanal" de estas asociaciones nada tiene que ver con las actividades que caracterizan las agremiaciones de maestros desde los años cincuenta en adelante. He aquí un punto de contraste que nos permite observar, grosso modo, la transformación fundamental que ha habido en el estatuto del maestro: para el primer caso, el maestro en su condición de maestro apóstol o "lección moral en acción", lejos estaba de alegar sus derechos sobre la base de una asociación y mas bien se debatía entre la bendición del cura, el favor de los vecinos o de algún inspector y los avatares de la política; para el segundo caso, el maestro, ahora en su condición de "trabajador del Estado", libra una batalla por la mejora de sus condiciones salariales y prestacionales, al amparo del derecho a la asociación, la protesta y la huelga. Dentro de este auge de la actividad gremial del magisterio es importante detenerse en el análisis del surgimiento, en 1959, de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y los nuevos rumbos que define tanto al movimiento magisterial.

Del nuevo estatuto o de la función docente

Las luchas del magisterio y los intentos emprendidos desde el Estado por dotar a la profesión del maestro de un estatuto jurídico que rigiera el ejercicio de la enseñanza, iniciados desde la década del sesenta y cuyo punto culminante se encuentra en el acuerdo del Estatuto Docente de 1979 (Decreto 2277) constituyen un acontecimiento fundamental en el proceso de profesionalización del maestro

¹⁴ GOMEZ-BUENDIA Hernando; LOSADA-LORA, Rodrigo. Organización y Conflicto: la educación primaria oficial en Colombia. Ottawa, CIID, 1984, pág.198.

durante la segunda mitad del siglo XX, después de un controvertido proceso y duros enfrentamientos entre el Estado y el gremio de educadores. Al definir por primera vez lo que se entiende por "profesión docente" (Art.2) y al establecer "el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en las distintas modalidades y niveles que integran el Sistema Educativo Nacional" (Art.1), el Estatuto Docente de 1979 delinea, de una forma más sólida, la figura jurídica del maestro que en adelante, en su carácter de funcionario estatal, será entendido como "empleado oficial de régimen especial"¹⁵.

23 años después se expide otra norma, el decreto 1278 de 2002 cuyo objeto es el de establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio. Actualmente, dos Estatutos rigen estas relaciones, el primero, con un énfasis en las condiciones para ejercer la *profesión docente*. El segundo y más reciente, coloca su énfasis en la *función docente* en consecuencia con un modelo centrado en la gestión educativa y la evaluación del desempeño. En el primero, la profesión docente es entendida como el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles educativos.¹⁶ En el segundo, la definición de este oficio se hace en términos de la *función docente*¹⁷ (...) *de carácter profesional*

¹⁵ Ver: Estatuto Docente. Decreto 2277 de 1979.

¹⁶ "Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este Decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos, de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educandos, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación nacional, en los términos que determine el reglamento ejecutivo." (Dec. 2277/79, art. 2).

¹⁷ "La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. (Dec. 1278 de 2002, art. 4)

que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

Vale la pena detenerse en esta connotación, la del oficio en tanto función docente, resaltando varios elementos que se encuentran contenidos en ella: el primero, hace alusión al carácter profesional que implican los procesos de enseñanza – aprendizaje, una acción que supone por los menos cuatro dimensiones: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación tanto de los procesos mismos como de sus resultados, aunque más recientemente, la balanza se inclina por estos últimos. La función docente no se restringe a la mera asignación académica, la función hace alusión a aquel conjunto de metas y acciones del Proyecto Educativo Institucional, desde las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos hasta las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, incluyendo además todas aquellas actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

En consecuencia con este énfasis en la *función docente*, el Estatuto incluye un conjunto de referentes subsidiarios de los nuevos acomodamientos de la política y la hegemonía de un modelo educativo centrado en la gestión y validada por resultados y desempeños. En este sentido, el nuevo estatuto traduce y materializa el modelo de gestión, colocando en primer plano, no tanto las condiciones del sujeto como su capacidad (competencia) evidenciada en su desempeño y corroborada tanto por los resultados de sus alumnos y de él mismo a través de los mecanismos de evaluación y seguimiento dispuestos al efecto. El nuevo estatuto

de profesionalización hace parte pues de un entramado más amplio, suscitado y generado durante la década del noventa, en el cual juega un papel preponderante el establecimiento de un sistema nacional de la evaluación de la calidad y del cual, todavía estaba excluido. La Ley 30 sobre educación superior, la constitución política del 91, Ley General de educación enuncian y anuncian todo este conjunto de estrategias pactadas en las agendas internacionales sobre educación. Será el Plan Decenal de Educación una nueva forma de involucrar a otros sectores de la población para legitimar acciones, ganar consensos y cooptar discursos y propuesta de vanguardia, según una bitácora ya preestablecida.

En un sentido más general, la cuestión docente vista desde las regulaciones del oficio, articula aspectos relacionados con la formación y con la profesionalización, bajo una concepción de la práctica en tanto función, que en sentido estricto, no se restringe a su modelamiento por la normativa, sino que opera según nuevas mecanismos de intervención sobre los maestros desplegados en diferentes ámbitos sociales y con pretexto de actividades que afectan directamente su oficio y que hacen parte de un horizonte más amplio que el propiamente escolar o sindical. Pero esta visión no representa ni un cambio ni un giro radical en el oficio del maestro. Más bien consolida un proceso de regulación, potenciado de manera paradójica si se quiere, pero no por ello contradictoria, con el sobredimensionamiento del discurso pedagógico de la década del noventa traducido en la *pedagogía por decreto* como un efecto mismo de esta adecuación.¹⁸

La cuestión docente a la luz del Plan Decenal

La función docente ratifica aquellos preceptos que abogan por el mejoramiento de la calidad en diversos planos y bajo diferentes modalidades. La configuración de un sistema nacional de formación de educadores, unido al andamiaje técnico del

¹⁸ Al respecto ver: RODRIGUEZ, Sandra y PINILLA, Alexis. La pedagogía por decreto. En: PULIDO Y BAQUERO (comp.) Formación de maestros, profesión y trabajo docente. Bogotá, UPN-FLAPE, 2005.

proceso de acreditación de instituciones formadoras de docentes (1998) y a la implementación progresiva de programas como el del **nuevo sistema escolar** (1999) llaman la atención sobre el papel de la reforma educativa en tanto dispositivo de ajuste, aspecto del cual no estuvieron exentos los maestros y en el cual jugó un papel preponderante los postulados del Plan Decenal (1996-2005)

El propósito central del Plan Decenal, en concordancia con un precepto constitucional, fue el de hacer de la educación un asunto de debate público. Su carácter de plan pensado a diez años no era gratuito: se buscaba hacer de la educación un proyecto de Estado que superará los límites impuestos por un período de gobierno, un plan que permitiera el desarrollo educativo a largo plazo. En su formulación el Plan generó un proceso de debate y reflexión amplio, convocando los diversos sectores de la sociedad. El propósito era de definir los derroteros de la educación y para ello fueron convocadas mesas de trabajo, pronunciamientos y propuestas de gremios económicos, organizaciones eclesiales (Conferencia Episcopal), académicas (Ascun), sindicato de maestros (Fecode), ONG y miembros de la sociedad; elaboración de gran parte de documentos, realización de 2 foros nacionales, y cerca de 300 foros regionales, departamentales y locales; encuentros de secretarios de educación, y numerosos encuentros de especialistas e intercambios bilaterales MEN - sectores de la comunidad educativa y sociedad civil.

Más allá de las falencias del Plan en su sistematización y plan operativo, lo cierto es que la movilización generada se constituyó en uno de sus aportes más significativos a la difusión de aspectos centrales de la reforma educativa que hoy todavía resuenan. En particular por las nuevas modalidades de profesionalización que sugiere o en las que devienen algunos de sus propuestas. Detengamos un momento en algunas de las estrategias y programas planteados por el Plan Decenal retomados en una evaluación reciente, haciendo las acotaciones pertinentes al tema que nos ocupa:

- En relación con la estrategia relacionada con la elevación de la calidad de la educación, la reforma educativa en lo atinente a la cualificación de los educadores (programa 1) se ha concretado en la configuración del sistema nacional de formación de educadores a través de los procesos de acreditación de programas de pregrado y especialización en educación, el establecimiento de los requisitos de creación, organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores. El desarrollo de la Expedición Pedagógica (programa 8) creada con el objetivo de identificar las prácticas educativas cotidianas de los docentes en diferentes zonas del país, inicia en 1998 con la orientación permanente y continua de la Universidad Pedagógica Nacional. La Expedición se ha configurado como una modalidad de movilización social por la educación a través de los encuentros e intercambios que proponen y el levantamiento del Atlas de la Pedagogía en Colombia en donde la pregunta por las condiciones sociales del maestro ha permitido establecer una tipología sobre la formas de ser maestro atendiendo a las condiciones de contexto y según una regionalización propuesta en el Atlas.

- El Plan Decenal contemplaba una estrategia relacionada con la Dignificación y Profesionalización de los educadores. Al respecto se identificaban tres programas. El primero relacionado con la profesionalización de los educadores en servicio señala la nueva reglamentación sobre profesionalización generada en 1996 y resalta la experiencia de Bogotá a través de los PFPDs (Programas de Formación Permanente de Docentes) como una de las más estructuradas. El segundo programa hace alusión a la creación de Redes Académicas de Educadores sobre las cuales resalta los aportes de la Expedición Pedagógica y más recientemente el portal Colombia Aprende. El tercero programa se refiere a las Garantías laborales que sustenta en las nuevas condiciones planteadas por el nuevo estatuto de profesionalización docente centrado en la valoración del desempeño.

3. El maestro en la órbita de los incentivos.

“... el empresariado surgió como un nuevo ‘actor social’ protagónico y un socio clave para la reforma educativa, con un impulso fuerte de la filantropía (empresa responsable, empresa ciudadana) vinculada al ámbito educativo. Los docentes continuaron siendo un actor relegado o sólo formalmente incorporado en dichos procesos, siendo éste un reclamo docente generalizado no sólo en las dirigencias sindicales sino a nivel de la base.”¹⁹

Una característica de la mayoría de los países en los procesos de reforma generados ha sido el de involucrar diferentes actores: empresariado, ONGs, Iglesia, generar efectos apoyados en una movilización social por la educación como asunto de todos. Este proceso en Colombia ha tenido como un actor cada vez más protagónico al empresariado y un conjunto de fundaciones y corporaciones, algunas creadas con un carácter mixto (estado y sector privado), unidas a la participación cada vez más activa de cajas de compensación interesadas en extender su servicio apoyadas en un modelo gerencial centrado en sus asociados.

Como resulta evidente en los procesos de reforma, en especial cuando vinculan calidad, equidad y evaluación una de las esperas de interés más importantes se relaciona con la calidad de los maestros en tanto ellos son “la base del mejoramiento de la calidad, para lo cual se debe aumentar el nivel de competencia docente, buscando incentivos al desempeño excepcional y la creación de remuneración por mérito”(Carnoy y de Moura, p.)

Estos preceptos se encuentran enunciados ya en la ley General de Educación²⁰ con una materialización particular en el nuevo estatuto de profesionalización

¹⁹ TORRES, Rosa María. De agentes de reforma a sujetos del cambio. Op. Cit. p. 7.

²⁰ En el ARTICULO 73.- relacionada con el PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL se lee: El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones

(2002). La normativa en torno a la creación de los proyectos educativos institucionales y la política de incentivos permitirán el afianzamiento y participación progresiva en el campo educativo de organizaciones constituidas con el propósito explícito de apoyar y difundir la innovación en la gestión y la implementación y difusión de esquemas gerenciales para la optimización de procesos. Tal es el caso de la Corporación Calidad que desde 1991, fecha de su creación, ha marcado todo un derrotero con particulares desarrollos en el campo educativo como veremos posteriormente. Se trataba de colocar en funcionamiento un principio del modelo hegemónico de la globalización que relacionaba competitividad con calidad, un asunto que hace parte de las agendas de desarrollo económico de nuestros países. Esta énfasis por lo gerencial y la opción por motivar de manera permanente el conocimiento y difusión de experiencias de organizaciones exitosas no son ajenas al ámbito educativo, en especial, desde la década del noventa.

En los diferentes departamentos del país, funcionan diversas modalidades de incentivos a través de concurso de méritos pero bajo la figura de servicios contratados con entidades especializadas que colocan su énfasis no tanto en el maestro como en el modelo de gestión de la calidad. La cuestión docente, en lo que respecta al reconocimiento de las experiencias pedagógicas jalonadas por maestros para el caso colombiano, similar a los casos de Argentina y Chile, se inscriben en un modelo de mejoramiento de la calidad de la gestión, que tiene como principal escenario la institución educativa y sus procesos de gestión,

educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación. Esta política de incentivos es potestativa de las secretarías de educación. Para el caso particular de los docentes, en el Art. 192 sobre Incentivos de Capacitación y Profesionalización se consigna: "La Nación y las entidades territoriales podrán crear incentivos de capacitación, profesionalización y otros para los docentes y directivos docentes, cuyas instituciones y educandos se destaquen en los procesos evaluativos que se convoquen para el efecto." Por otra parte, se anunciaba en la ley otros estímulos para docentes como el año sabático (art. 133) dirigido a los veinte (20) educadores estatales de la educación por niveles y grados mejor evaluados del país anualmente y que además hayan cumplido 10 años de servicio, tendrán por una (1) sola vez, como estímulo, un (1) año de estudio sabático, por cuenta del Estado, según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.

adaptados o más estrictamente, basados en *“los Modelos de Excelencia en la Gestión o de Calidad Total que constituyen el eje del mejoramiento y de la evaluación de las empresas y organizaciones que participan en los Premios Nacionales de la Calidad.”*²¹ El interés no está en los procesos generados por los maestros y desde los maestros sino en el funcionamiento del Modelo de Excelencia en la Gestión Escolar.

Tal es el caso del Galardón al Mérito en Bogotá D.C. contratado por la Secretaría de Educación de Bogotá con la Corporación Calidad desde sus inicios para la orientación técnica y coordinación operativa del mismo. Creado mediante decreto No. 379 del 30 de mayo de 1997, la Administración Distrital sustenta el Galardón a la Excelencia, *como reconocimiento y estímulo a las instituciones estatales y privadas de enseñanza preescolar, básica y media que hayan logrado articular exitosamente las tareas pedagógicas y administrativas consiguiendo innovar y mejorar la acción educativa.*²² Desde la versión 2002, el Galardón ha contado con el apoyo económico de la Caja de Compensación Familiar Compensar y de la Cámara de Comercio de Bogotá, un ejemplo concreto *significativo de asociatividad y cooperación entre el sector público, el empresariado y las organizaciones que promueven el conocimiento, para el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.*²³ Este proyecto se ha extendido a otros departamentos como por ejemplo el que se realiza desde el 2005 por la Gobernación y la Secretaría de Educación de Cundinamarca junto con la Cámara de Comercio de Bogotá, la Corporación Calidad, Colsubsidio y Comfenalco que entregan el Premio Excelencia a la Gestión Educativa en Cundinamarca –PEGEC.

²¹ Patiño G., C.A. Modelos de calidad en la formación profesional y en la educación. Análisis y complementariedad. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2006, 159 p. (Papeles de la Oficina Técnica, 18)

²² Ver www.colombiaaprende.edu.co También en la página www.ccalidad.org. Ocho son las categorías propuestas dentro de la guía de autoevaluación: Horizonte institucional, Gobierno escolar y liderazgo, Gestión académica, Gestión administrativa, Desarrollo del estudiante, Desarrollo del personal docente y administrativo, Desarrollo de la comunidad, Resultados y mejoramiento institucional.

²³ *Ibíd.*

Una institución galardonada representa un ejemplo de excelencia en la gestión porque, entre otras características, demuestra y asegura buenos resultados orientados especialmente hacia los estudiantes, cuenta con uno o más elementos diferenciadores e innovadores que la distinguen ante las demás y tiene capacidad para enseñar a otros.

Como puede apreciarse, la década del noventa también nos muestra que la profesionalización no solo transita por el conjunto de reglamentaciones estatales. Quiero esto decir que por efecto del enunciado de la *educación para todos* la década del noventa es también la década de la gestación y afirmación social de otras formas y modalidades no estatalizadas de profesionalización que, inspiradas en el enunciado *la educación como compromiso de todos*, convergen en la proliferación de organizaciones no gubernamentales muchas de ellas generadas como parte de la proyección o extensión institucional o el cumplimiento de los preceptos de responsabilidad social de empresariado se fijan como metas misionales el fomento y apoyo a la educación en todos sus niveles. Se trata de todo un andamiaje para-estatal pero funcional en tanto dispositivo, que cobija iniciativas ancladas en el trabajo popular por una parte, pero también y, de una manera cada vez más creciente, como impulso de iniciativas provenientes de sectores empresariales que han permitido configurar todo un ámbito alterno para la profesionalización a través de mecanismos de incentivos.

En la sustentación de muchas de ellas encontramos su justificación en la voluntad de revertir visiones del docente como un sujeto empobrecido, con poco prestigio, respeto y status. En el contexto colombiano disponemos de un caso singular gestado como un premio que deviene en todo un modelo de profesionalización alternativo basado en el reconocimiento de méritos y la aplicación de incentivos con base en la valoración de pares de una experiencia pedagógica concreta. El caso en mención se inició en 1999 y tiene como actor principal al maestro. Se trata del Premio Compartir al Maestro que recientemente culminó su octava versión y que tiene como propósito central es *el de rendir un homenaje a los maestros*

*sobresalientes del país, promover una valoración social más justa de la profesión docente y apoyar y promover la profesionalización de la docencia.*²⁴

Se trata de un Premio que de manera permanente y continua ha permitido la visibilización y reconocimiento de un número significativo de maestros y profesores del país, que por su iniciativa propia y en algunos casos, de manera persistente durante varios años, postulan una “experiencia pedagógica” ante una instancia no estatal que según unas reglas de juego previamente determinadas y a la luz de las orientaciones y conceptos de un panel de expertos valoran dichas postulaciones según un proceso de selección y una metodología particular.

Postulaciones Recibidas	
Año	Convocatorias recibidas
1999	2093
2000	2720
2001	1386
2002	2407
2003	2316
2004	1976
2005	1410
2006	1097
TOTAL	15405

Fuente: web fundacioncompartir.org

Pensando en los nuevos sentidos y nuevos ámbitos de la profesionalización, el Premio Compartir al Maestro genera un propuesta de incentivo articulada a los eventos programados en los cuales participan los maestros postulados, unido a las visitas de reconocimiento y recomendaciones realizadas por el equipo de expertos y el uso de medios de comunicación que inciden en la visibilización ante la sociedad de un conjunto de experiencias pedagógicas. El Premio se materializa en un monto de dinero para el ganador en calidad de “GRAN MAESTRO” y un

²⁴ Ver Convocatoria al Premio Compartir al Maestro.

rubro menor dirigido a la institución que avala dicha experiencia. Por otro lado, asigna título nobiliario de **maestros ilustres** y **maestros nominados** a los otros participantes “incentivados” con montos en dinero y viajes, computadores, etc.²⁵

Teniendo en cuenta la distribución de postulantes por sector en las ocho versiones del premio llama la atención el alto porcentaje de docentes provenientes de instituciones del sector oficial que participan en las postulaciones.²⁶

DISTRIBUCION POR SECTOR

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Promedio
MIXTO	0,00%	7,00%	6,00%	7,00%	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
OFICIAL	87,00%	75,00%	76,00%	70,00%	68,00%	77,90%	85,90%	79,00%	77,40%
PRIVADO	13,00%	17,00%	17,00%	22,00%	21,00%	18,20%	13,50%	17,00%	17,30%
OTRO	0,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	3,80%	0,60%	3,00%	1,40%
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: web fundacioncompartir.org

Como ya lo habíamos manifestado anteriormente, el Premio Compartir al Maestro hoy es todo un engranaje técnico-pedagógico anclado en un modelo gerencial agenciado desde una organización no gubernamental que co-participa de una política relacionada con los incentivos a los maestros y bajo la hipótesis sustentada desde organismos de cooperación y expertos educativos que señalan los incentivos como una forma expedita para ganar el reconocimiento social y el mejoramiento de las condiciones de los docentes. Más allá del gesto patriótico de un grupo empresarial que premia la labor de los maestros, lo que se coloca en evidencia son otras formas de intervención sobre el gremio, de regulación “no

²⁵ Como se anuncia en la convocatoria, además del Reconocimiento nacional:

- 40 millones de pesos para el ganador (el Gran Maestro) y 10 millones para su institución.
- 3 premios para los Maestros Ilustres de 6 millones de pesos cada uno y 4 millones para la institución a la cual pertenecen.
- Premios de 1 millón de pesos para cada uno de los demás nominados.
- Un certificado para el maestro y una placa para la institución.
- Una estatuilla que identifica al Gran Maestro o al Maestro Ilustre.
- Una medalla que identifica al Maestro Nominado

²⁶ Sería interesante observar el carácter colectivo o individual de la experiencia, pero los datos reportados no permiten hacer este seguimiento. Este aspecto resulta relevante en tanto que el Movimiento Pedagógico operó desde núcleos de reflexión y habría que ponderar en que medida la experiencia pedagógica como trabajo colectivo y participativo es acogida en este tipo de premios.

coercitiva” de un oficio a través de la valoración de su desempeño bajo la figura del CONCURSO DE MÉRITOS y según un esquema de valoración por panel de expertos y visibilización de la experiencia.

En la configuración y depuración del Premio se cuenta con una publicación seriada **Palabra Maestra** que en su número 12º alcanza un tiraje de 38.000 ejemplares y su digital anexa a la web, complementada con la una colección de libros lanzada a finales del año 2005 titulada **Nuestros Mejores Maestros - Experiencias Educativas Ejemplares** cuyo propósito es la publicación en formato de libro de las experiencias de los Grandes Maestros y los Maestros Ilustres galardonados. En este sentido, la misma organización reconoce la consolidación del Premio Compartir al Maestro *como un programa que realiza actividades en el ámbito educativo, cuyos resultados tienen un impacto significativo en el mejoramiento del quehacer pedagógico y en las condiciones de vida de muchos maestros colombianos. Que además ha contribuido de manera significativa a la visión de la sociedad más positiva hacia el magisterio y de los docentes hacia ellos mismos.*

En una perspectiva similar nos encontramos con los proyectos educativos de otras Cajas de Compensación como Compensar, Colsubsidio y Cafam. Como sabemos el caso del Premio Compartir no es exclusivo ni único, pero si particular por el poder de convocatoria y el manejo de medios, su continuidad y su proyección a futuro gracias al proceso de institucionalización y a la solvencia e interés manifiesto de grupo empresarial que lo promueve. Con ocasión de su participación el año pasado en el taller “La profesionalización docente en América Latina y el Caribe” en el cual Denise Vaillant, coordinadora del grupo de trabajo de PREAL presentó un modelo de construcción de la profesión docente en donde planteaba la interrelación entre formación, situación laboral y evaluación de los maestros como fundamentos para el análisis del mejoramiento del desempeño de los docentes en la región, el Premio Compartir al Maestro se asimiló, desde su propia organización, como un Programa de Profesionalización en tanto que allí se

conjugan los componentes sugeridos por Vaillant. Así puede leerse desde su contribución al reconocimiento de la labor del maestro en el país, el conocimiento de las fortalezas y falencias de los maestros de Colombia deducibles de sus postulaciones que son objeto de un estudio nacional sobre la formación docente y la importancia de conocer y difundir su base de datos sobre experiencias y generar espacios de encuentro y de apoyo en los maestros.

Quizás estas experiencias de incentivos jueguen un papel importante en la dignificación del oficio. Sin embargo, ellas son tan solo un paliativo ante una situación que en cierta forma indican las cifras de postulaciones y la alta presencia de postulaciones provenientes del sector oficial: el vacío estatal en orden a una política de incentivos extensiva y los nuevos canales abiertos por el proceso de reforma en orden a la legitimación de otras formas de reconocimiento profesional que se piensan desde el contexto y con pretexto de experiencias pedagógicas situadas.

Quiere esto decir que las políticas orientadas al mejoramiento de la situación y formación docente han quedado restringidas a la regulación y control desde el punto de vista estatal. Cabe la pregunta entonces por el papel de las agremiaciones que coadyuvaron en la configuración y desarrollo de la reforma educativa en el caso colombiano que a la postre brindaron las condiciones de posibilidad para generar la expedición de la ley 715 de 2001 y el nuevo estatuto de profesionalización del 2002, con respecto a las cuales las posición ha sido más de controversia y protestas moderadas que de acciones y movilizaciones de amplia incidencia. (ver cuadro anexo)

En el contexto de la década del 90, las reformas generadas ratifican una visión del docente en tanto factor asociado a los resultados de aprendizaje y no elemento determinante de proceso mismo de reforma. Este énfasis marca por supuesto los sentidos de los planes y programas, de la normatividad generada y la irrupción y afirmación de modalidades no estatales, otra vía de las reformas que nos permiten

tener una visión de la cuestión docente en otros planos de análisis peculiares a la experiencia colombiana al respecto. En nuestro concepto de reforma, no se trata de identificar reforma tradicional y reforma progresista: unas y otras se inscriben en su consideración como dispositivo de ajuste como ya lo hemos mencionado en la introducción a este documento. Esta es una precisión metodológica no excluyente de otros sentidos y variantes para entender las reformas.

El problema no es sólo que participen o no representantes del magisterio, o como en el caso más actual, de funcionarios elegidos popularmente, como alcaldes y congresistas. La década del noventa es ilustrativa de la cooptación de discursos y sujetos con posiciones de vanguardia ancladas en el Movimiento Pedagógico que se involucran en los procesos mismos de reforma, como fue el caso de Colombia y la implementación de la Ley General de Educación. El proceso de acreditación de programas de programas de educación liderado por el Consejo Nacional de Acreditación igualmente es ilustrativo de esta tendencia.

Teniendo en cuenta las reformas de los años 90, tanto en sus variaciones como en sus tendencias en el contexto de América Latina, es factible afirmar que las reformas han operado a manera de políticas de estado, traducidas en la durabilidad del grueso de los planes y programas generados. En el caso colombiano y más específicamente, en el del Distrito Capital para el período trabajado se puede constatar esta continuidad encarnada en la permanencia de la secretaria de educación durante dos administraciones de alcaldes diferentes, y su promoción a Ministra de Educación con ratificación en el cargo debido a la reciente reelección del presidente por otro período. Las reformas puesta en marcha han buscado ser masivas, integrales graduales, apoyadas en el impulso y difusión de innovaciones (bajo el supuesto de identificar y aprender de experiencias exitosas) y la consulta y búsqueda de acuerdos para la validación de políticas.

4. EL 'MALESTAR' DOCENTE: DIGNIFICACIÓN Y EJERCICIO BIOPOLÍTICO

El problema docente al menos en términos de los actores y promotores de la reforma educativa, requiere de acuerdo con sus 'expertos': el paso del docente-obstáculo al docente solución, la superación de organizaciones magisteriales corporativistas, politizadas e ideologizadas, intransigentes, no representativas y sesgadas entre otras características, el paso de insumos a sujetos, el paso de la identidad social del maestro como *agente educativo* a la de *ciudadano*, todo lo cual requiere *invertir* en los docentes como vía para mejorar la calidad de la educación.

En lo que se refiere al denominado 'problema docente', las reformas de los años 90's, han introducido en segundo plano entre otros los siguientes aspectos: el tema de la profesionalización docente, inadecuados incrementos salariales por lo cual los maestros a nivel latinoamericano han visto disminuir sus niveles de calidad de vida y su condición social, impulso a la formación docente en servicio, en general sin articulación a la formación inicial²⁷, evaluación del desempeño docente, promoción de instancias y mecanismos horizontales de aprendizaje y trabajo entre docentes (redes), el énfasis en el aprendizaje y en su papel como 'facilitador' de los mismos, desénfasis en la enseñanza, entierro de la pedagogía y pérdida del rol docente.

²⁷ "Se adoptaron estrategias masivas o esquemas descentralizados o tercerizados (venta de servicios por parte de universidades, ONG's y empresa privada, etc.). Se tendió a organizar dos circuitos diferenciados de formación: uno para directores y supervisores (en una línea más bien gerencial) y otra para docentes de aula (con énfasis en aspectos pedagógicos y curriculares). La formación inicial aguarda todavía su propia reforma". Ver: Torres, Rosa María. De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. Perspectivas, XXX. (2000).

Refiriéndose al denominado 'malestar docente', José Rivero²⁶ propone varios aspectos causantes del mismo en América Latina:

- **Procesos de reforma educacional con doble jornada y con condiciones de trabajo no satisfactorias.** Los procesos de reforma educacional iniciados en la presente década demandan innovar en el aula y asumir nuevas funciones a directores y al cuerpo docente, por lo general las estrategias de construcción de los andamiajes de estas reformas no han tomado en cuenta, salvo honrosas excepciones, propiciar mecanismos de participación docente ni que todo período regular de gobierno siempre será insuficiente para culminar procesos de reforma, generándose en estos casos presiones con las consiguientes tensiones y rupturas gobierno/docentes. Ello determina muchas veces que estos últimos no asuman dichas reformas como un bien social sino como expresión de situaciones no participativas y como procesos externos a ellos.
- **El heterogéneo nivel de calificación y los lugares donde son asignados los docentes** el cual repercute y agrava las desigualdades educativas. Más del 20% de los profesores de educación básica carece de título. Los menos calificados son destinados, por lo general, a áreas rurales. En la distribución interna de tareas en centros educativos urbanos se suele asignar a los de menor experiencia los niveles iniciales de la educación primaria, que son decisivos para afianzar la lecto-escritura y para fortalecer toda posibilidad de educación posterior.
- **El funcionamiento en áreas rurales de centros unidocentes,** con maestros sin título a cargo de estudiantes en varios grados, así como la asignación a centros educativos en áreas indígenas de docentes sin conocimiento del idioma y de la cultura de esos núcleos son, hay que reiterarlo, casos extremos de inequidad educativa.

²⁶ Rivero H, Jose. Reforma y desigualdad educativa en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación: Número 23. ¿Equidad en la Educación? / Equidade na Educação?. Mayo - Agosto 2000 / Maio - Agosto 2000.

- **La intensidad vocacional de la profesión, en relación con el problema del desempleo**, considerando el hecho de que desear *permanecer* no significa necesariamente *ausencia de malestar*.

La categoría analítica la 'cuestión docente', permite articular tres aspectos relacionados directa e indirectamente con la condición social del maestro, a saber: 1. Los maestros y los procesos de movilización y resistencia; 2. La salud de los maestros: entre la morbilidad y la prevención; 3. Los maestros frente a situaciones de desplazamiento y violencia. A continuación se profundizará en cada uno de éstos aspectos.

4.1 LOS MAESTROS Y LOS PROCESOS DE MOVILIZACIÓN Y RESISTENCIA.

No existen relaciones de poder sin resistencias; éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo, donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales.
(Foucault Michael)

La aplicación del Estatuto de profesionalización docente (Decreto 1278 del 2002), desencadenó una serie de acciones o si se le quiere llamar movilizaciones al interior del magisterio colombiano, que puso en evidencia el nivel de acción y movilización de las diferentes fuerzas del sector educativo, fuerzas que de alguna u otra forma provenían del Movimiento Pedagógico de los 80²⁹. En este sentido, la aplicación de las diferentes medidas de corte tecnocrático y o empresarial vuelven a poner en escena las diferentes formas de Movimiento Pedagógico que desde una perspectiva de Movimiento Social basada en la discontinuidad y

²⁹ Al respecto ver: Peñuela Contreras, Diana Milena y Rodríguez Murcia, Víctor Manuel. (2005). El Movimiento Pedagógico: Un espacio para la resistencia y el ejercicio del poder. Tesis de grado Maestría en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

descentralidad³⁰ se encuentran de nuevo en un cause común tras dichas políticas educativas aplicadas finalizando e iniciando siglo.

De esta manera, quisiéramos apoyarnos en dos expresiones de movilización social (una tradicional y la otra que se podría considerar más postmoderna), *la Organización Sindical y las Redes de Maestros*, expresiones visibles a lo largo de la década del 90 que entran en un campo de lucha por la Educación Pública en el cual aparecen estrategias como la denominada 'Calidad y Crisis'. Lo anterior, sin perder la perspectiva de las relaciones de poder que allí se dan entre las diferentes fuerzas en disputa, donde podemos identificar para el caso colombiano el ejercicio de lo que Foucault denominaría las dos *estrategias del poder*³¹, una negativa, que se hace evidente a través de las diferentes formas de violencia y represión a los maestros colombianos³², y una positiva, que se manifiesta a partir de las políticas consensuadas y algunas impuestas por los diferentes gobiernos,

³⁰ Tal y como el profesor Leopoldo Múnera lo afirma en el texto de presentación del libro de Mauricio Archila "Idas y venidas. Vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990". Donde se asocia la discontinuidad de los movimientos sociales con el ritmo del mar y la continuidad de los ríos con las organizaciones y los grupos de presión. Resaltando de esta manera la multiplicidad de sentido que existe en los movimientos sociales, la negación de su carácter reactivo, la permanencia en la discontinuidad de los mismos –tiene el ritmo del mar y no de los ríos-.

³¹ Los primeros acercamientos a la noción de crisis como estrategia, nos permiten ver que la crisis legítima la Educación como campo de intervención, pero también permite siguiendo a Popkewitz, transformaciones y legitima a su vez, la aparición y aplicación de estrategias de poder y de contrapoder. La Crisis como estrategia puede estar atravesada por formas de poder que siguiendo a Foucault, podríamos denominar *tecnologías positivas de ejercicio del poder*, pero también siguiendo al mismo autor puede ser producto de *formas de ejercicio represivas y evidentes* del poder. Así en cada una de estas dos formas, aparecerían también efectos o tácticas que permiten viabilizar la estrategia, en el primer caso se inscribiría la noción de reforma mediada por el consenso y en el segundo caso, la noción de revolución. Para tratar de ejemplificar lo anterior, expondremos lo observado en la investigación sobre el Movimiento Pedagógico (M.P) de los maestros colombianos.

³² "Durante el periodo analizado (julio del 96 y junio del 2003), 400 docentes sufrieron violaciones al derecho a la vida por razones socio-políticas: 335 víctimas de homicidios políticos y ejecuciones extra-judiciales y 43 de desaparición forzada. 4 Educadores fueron muertos en el combate entre los grupos armados. Además 1003 docentes fueron víctimas de violaciones al derecho a la integridad personal: 958 padecieron amenazas; 5 fueron objeto de lesiones personales por abuso de autoridad; 19 sufrieron lesiones personales causadas por atentados; 1 educador resultó herido en medio de los combates entre los grupos armados y 20 fueron víctimas de tortura previa la homicidio. En total 30 docentes padecieron detención arbitraria". Ver: Mejía, Marco Raúl. (2006). Educación (es) en la (s) globalización (es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ediciones desde abajo. p. 279.

para garantizar la seguridad y las condiciones laborales a los maestros colombianos un ejemplo de ello es el Decreto 1645/92 del 9 de Octubre³³, que justamente busca establecer mecanismos para la solucionar la situación del personal docente que se encuentra bajo amenaza.

Concebimos la resistencia³⁴ desde una perspectiva propositiva y no sólo reactiva³⁵, es decir, como una fuerza alternativa de ejercicio de poder, en términos de afectación, en este sentido la resistencia va mucho más allá de la reivindicación gremial. Esta resistencia reactiva propone a partir de las reflexiones de experiencias cotidianas y locales, 'alternativas' a las lógicas de poder homogenizadoras. Podemos decir entonces que a diferencia de lo ocurrido durante la década del ochenta, los noventa se caracterizaron por una preponderancia de las movilizaciones de tipo gremial, organizadas desde la Federación Colombiana de Educadores FECODE y que se identificaron por su naturaleza reivindicativa y contestataria. Estas acciones van en oposición a la implantación de una nueva oleada o generación de políticas educativas que hacen parte de la estrategia de desarrollo³⁶ implantada en la región.

³³ Ministerio de Justicia. (1992). Decreto numero 1645 de 1992 (octubre 9). Por el cual se adiciona y modifica el decreto 1706 de 1989 y se establecen mecanismos para la solución de la situación del personal docente y administrativo de los planteles nacionales y nacionalizados, que se encuentren bajo situación de amenaza y se dictan otras disposiciones. <http://web.minjusticia.gov.co>.

³⁴ Resistencia la definimos siguiendo a Foucault "como un catalizador químico que permite poner en evidencia las relaciones de poder, observar donde se realizan, descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que ellos emplean. En lugar de analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través de la confrontación de estrategias". Ver: Foucault, Michel. Sujeto y poder. (1998). En: Revista Texto y Contexto N° 35.

³⁵ Es decir la expresión de un movimiento luego de que se obliga, incita, suscita o se limita, opone o evita un determinado cambio, como el vector negativo, contra - corriente con una dirección opuesta al sistema de poder general.

³⁶ Desde mediados de la década del cincuenta, hemos asistido a una época de consolidación estratégica del discurso del desarrollo. Éste se fundamentó, en un expansivo crecimiento económico, así como en la consecuente detección de "necesidades" -dadas en términos de carencias y debilidades sociales- mediante la realización de diagnósticos con tecnología de punta y expertos internacionales incluidos, quienes anexan la solución a manera de receta a seguir, cuyo objetivo prioritario y conjunto era: el hacernos partícipes de la 'panacea redentora' del desarrollo. Ver: Martínez Boom Alberto; Noguera, C; Castro, J. (1994). Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia. Santa fe de Bogotá, Colombia: Tercer Milenio.

La lógica empresarial en la escuela: Movilizaciones y expresiones de resistencia

La década de los noventa se caracteriza por una marcada tendencia hacia la adopción por parte del gobierno nacional, de políticas educativas que apuntan hacia una escuela competitiva en el 'mercado educativo'³⁷. En este marco, encontramos una organización magisterial enriquecida por el debate político pedagógico de la década de los ochenta, dinamizado en gran parte por el Movimiento Pedagógico, debate que se ve reflejado en la elaboración de la Ley General de Educación. Muchos académicos y actores sociales que participaron del Movimiento Pedagógico, manifiestan que este se debilitó tras la participación en la elaboración de dicha Ley y como efecto del cambio generado al interior de la dirección de la FECODE.

"Tras lograr su mayor esplendor y realizaciones con la celebración del Primer Congreso Pedagógico Nacional y el intenso y enriquecedor proceso de discusión de la Ley General de Educación, el Movimiento Pedagógico entró desafortunadamente en un proceso de paulatino debilitamiento (...) La dirección de FECODE de aquel entonces, se empeñó en una táctica de negociación bilateral con el gobierno excluyendo de la discusión de la Ley General de Educación al Centro de Estudios de Investigaciones Docentes, la mayoría de sus integrantes fueron removidos de su cargo, al tiempo que el Movimiento Pedagógico y sus expresiones regionales fueron relegados a un lugar secundario. Así mismo se provocó una ruptura con la intelectualidad de la pedagogía y la educación"³⁸.

Esta situación, hace que el Movimiento Pedagógico se reestructure al constituirse prácticamente en dos vertientes, una centralizada coordinada por la dirigencia sindical del momento en FECODE y una descentralizada que se aparta de la directriz sindical.

³⁷ Categoría que hace referencia al cambio significativo en el discurso del desarrollo y sobre sus efectos en el mejoramiento de las condiciones sociales de la población del Tercer Mundo, que deja de tener vigencia para los organismos internacionales a finales de la década de los ochenta. 'La vieja promesa de que la educación por sí misma Para profundización de esta categoría ver: Martínez, Alberto. (2003). La educación en América Latina: De políticas expansivas a estrategias competitivas. En: Revista Colombiana de Educación. N° 44. Bogotá-Colombia. UPN.

³⁸ Suárez Hernán. (2002). Veinte Años del Movimiento Pedagógico, Corporación Editorial Magisterio, Bogotá, 2002. p. 10.

“En esta situación muchos de los promotores y activistas fueron encontrando otras alternativas de encuentro y organización para adelantar el trabajo de reflexión y producción de conocimiento. Tal como comenzó, el Movimiento se bifurcó en dos vertientes (tomo dos caminos) una tutelada por la dirigencia sindical y otra independiente, con diferentes orientaciones y formas organizativas”³⁹.

A lo largo de la década del 90, encontramos una buena cantidad de movilizaciones de maestros orientadas desde la FECODE y representadas en su mayoría por paros regionales y nacionales, en un menor número marchas huelgas y tomas (ver anexo movilizaciones del magisterio década del noventa). Estas movilizaciones buscaban principalmente detener la propuesta gubernamental de trasladar a los municipios el manejo de los recursos asignados al sector y el desmonte del régimen de prestaciones del magisterio aprobado durante la década del ochenta, y de esta manera afectar en conjunto el estatuto docente vigente. Para febrero de 1997 los maestros realizan la toma de las principales capitales del país con el fin de construir acuerdo sobre capacitación y profesionalización, buscar el pago de prima de vacaciones, apoyo en recreación y cultura, plan de vivienda. Del mismo modo, en febrero de 1999 se realiza un paro nacional que busca oponerse al desmonte del régimen de estabilidad laboral y a la propuesta de evaluación docente.

A nivel local se destacan las movilizaciones promovidas por el atraso en el pago de los sueldos y por la situación de violencia que afecta a la sociedad colombiana y en particular al sector educativo, así en 1996 y tras los asesinatos de maestros en diferentes regiones del país y por la implantación de la jornada ordinaria sin salario profesional, FECODE convoca a un paro nacional.

Sin embargo, es de resaltar algunas de las movilizaciones que se dieron durante la primera mitad de la década del noventa en la que participaron maestros, estudiantes y padres de familia que buscaban dar apoyo, al proyecto de Ley

³⁹ Rodríguez Abel. (2002). El Movimiento Pedagógico. Un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: 20 años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades. Op. Cit. p. 28.

General de Educación, concertado entre FECODE y Mineducación, movilizaciones que estando en el marco del Movimiento Pedagógico de los ochenta, además buscaban sentar una posición frente a la situación de violencia vivida en el país⁴⁰.

La preocupación por la pedagogía como línea de acción política de los maestros se hace visible durante la década del noventa pese a las tensiones vividas al interior de la FECODE. Vemos entonces formas organizativas propias de los noventa a través de colectivos, comisiones y redes de maestros que recogen de alguna u otra forma el denominado Movimiento Pedagógico Rizomático⁴¹ alejadas en su gran mayoría del Movimiento Pedagógico institucional de los ochenta

*"El Movimiento Pedagógico, pese a las circunstancias señaladas, ha seguido desarrollándose al margen de la organización sindical de los educadores que lo acogió durante casi diez años. Hoy se desenvuelve en otros espacios, bajo otras formas organizativas, con la participación de buena parte de los maestros interesados en generar transformaciones en la escuela y ser protagonistas de su propio que hacer. Tal es el caso de la Comisión Pedagógica de la ADE, en la cual se habían consolidado tres equipos de maestros: el Grupo de Lenguaje, e Anillo de Matemáticas y el Grupo de investigación (...) En el último decenio surgen las Redes Pedagógicas como otras posibilidad de construir la comunidad académica de los educadores, caracterizándose por construir vínculos más horizontales, entre maestros o grupos de maestros con intereses pedagógicos comunes"*⁴²

Las redes entendidas como formas de resistencia contemporánea, posmodernas propias de espacios y tiempos flexibles, de sociedades en continuo movimiento y cambio generados a partir de los medios masivos de información y de las mismas producciones tecnológicas

"La estructura en red distribuida proporciona el modelo de una organización absolutamente democrática y que además guarda correspondencia con las formas

⁴⁰ En septiembre de 1993 se realiza la Caminata por la paz, organizada por FECODE y la CUT

⁴¹ Proponemos dos movimientos pedagógicos: el institucional y el rizomático, con éste último no buscamos invisibilizar la institucionalidad dada por FECODE, sino más bien, queremos evitar restringir un movimiento tan plural como este a un esquema arborescente que fija un punto, un orden, y unas derivaciones previamente definidas, remitiéndolo además a la idea de una nervadura única irrigada por FECODE. Para mayor profundidad ver Peñuela Contreras, Diana Milena y Rodríguez Murcia, Víctor Manuel. (2005). Op .Cit

⁴² Cardenas Giraldo Martha. El Movimiento Pedagógico una mirada desde los grupos pedagógicos. En: 20 años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades. Op. Cit. p. 243.

*dominantes de producción económica y social, y es al mismo tiempo el arma más poderosa contra la estructura de poder dominante”.*⁴³

En el campo educativo la red se entiende como lugar donde el maestro repiensa su práctica de acuerdo al entorno social, visibilizando y construyendo su propio saber, como lugar desde donde se puede ejercer resistencia a las lógicas tecnocráticas imperantes en los últimos tiempos, como forma de organización horizontal donde la diferencia y la participación son componentes fundamentales de las mismas. *“Entendemos la red como una herramienta que permite identificar, poner en comunicación, problematizar y articular distintos proyectos teniendo como perspectiva que se renueve la imagen del maestro en el sentido que se piense así mismo y se cualifique en ese proceso”*⁴⁴. Se busca pensar las redes como lugares en donde a través del intercambio de saberes se podría hacer visibles diferentes formas de investigación, la que a su vez, podría dotar a las redes de autonomía y dinámicas propias de trabajo.

No podemos dejar pasar por alto una expresión de Movimiento Pedagógico como lo es la Expedición Pedagógica Nacional⁴⁵. Esta movilización social y educativa encontró a lo largo de su viaje al rededor de tres mil experiencias de transformación de la escuela, que desde una perspectiva de resistencia local y del sujeto, constituyó lo que se denominaría según Marco Raúl Mejía ‘Pedagogías de la Resistencia’.

Sin embargo y tras una década de trabajo en redes, bien vale la pena el preguntarnos ¿Las redes han logrado cambiar las prácticas de enseñanza al

⁴³ Negri, Antonio y Hardt, Michael. (2004). Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio. Debate. Barcelona. p. 117.

⁴⁴ Martínez, Alberto y Unda, M. Pilar (1995). Redes Pedagógicas: espacios múltiples y abiertos”. En Revista Nodos y Nudos No 6. UPN. Bogotá

⁴⁵ “La Expedición recupera una larga tradición colombiana desarrollada durante los últimos 200 años, tiempo durante el cual se desarrollaron la Expedición Botánica, Coreográfica y Humana. Esta idea fue recogida por los maestros del Movimiento Pedagógico en FECODE, desarrollando esta actividad en los departamentos de Caldas y el Vichada. Posteriormente, fue recogida en el Plan Decenal de Educación, configurándose como una apuesta desde la región, para pensar la educación y la nación. Es así como se convierte en una oportunidad en las negociaciones de la profesionalización docente que realiza FECODE, y la constitución, MEN-ICETEX para realizar esta actividad”. Mejía, Marco Raúl. (2006). Op. Cit. p 312.

interior de la escuela? ¿Las redes solo han sido un espacio de visibilización de experiencias significativas a corto plazo de los maestros, o su interés va dirigido a la construcción de un proyecto de investigación de largo alcance, que apunte a transformar las prácticas de enseñanza y también aportar a la construcción de políticas públicas educativas? ¿Se han logrado posicionar las redes como formas de organización de resistencia ante las lógicas administrativas de empresa imperantes en la escuela?

Podríamos decir que sí bien durante la década del noventa estas organizaciones de maestros tanto centralizadas por lógicas gremiales y sindicales como descentralizadas en colectivos y redes constituyeron formas de movilización ante estas nuevas lógicas de desarrollo neoliberal y tecnocrático, no lograron tener un impacto real en cuanto constructores de políticas públicas alternativas en educación.

Mientras por un lado, la principal organización gremial de los educadores FECODE se concentró en acciones netamente reivindicativas en defensa de los logros alcanzados en décadas de lucha anteriores y a la vez muchos de los colectivos y redes de maestros centraron sus acciones en la enseñanza y didácticas disciplinares -que en muchos de los casos fueron cooptados por las lógicas del poder dominante o hegemónico en la medida en que a este también le interesa la investigación y la innovación en el aula y la escuela- las condiciones laborales, sociales y académicas del maestro seguían en detrimento, no se vislumbraban claramente apuestas hacia un estatuto de profesión docente acorde con las necesidades de sociedades contemporáneas.

Pareciera ser que tanto lo centralizado y gremial necesita de la apuesta pedagógica e intelectual de colectivos y redes de maestros, como estos a su vez necesitan del impulso o proyección política que le haga visible y lo ponga en algunos escenarios de lucha en materia de política educativa. Desde esta perspectiva, consideramos la necesidad de crear nuevas formas organizativas que permitan articular el trabajo centralizado y reivindicativo gremial con las formas

organizativas descentralizadas en Red. De tal forma que se logren concretar en la práctica escenarios y propuestas de política educativa alternativa a partir de las experiencias significativas y alternas de ser maestro y crear escuela, construidas en las numerosas redes de maestros conformadas en la última década. “Por esto, el punto de partida es reconocer la diversidad que existe en los muchos Movimientos Pedagógicos, y ser capaz de construir una coordinación no centralizada que permita conectar lo existente, así como en las particularidades de su época (comienzos el 80) se dio desde el gremio. Es una necesidad urgente en este comienzo de milenio”⁴⁶.

Para finalizar es pertinente señalar que para los primeros años del presente siglo, se ha buscado en la *Movilización Social por la Educación* una forma de organización pedagógica, política y cultural que busca precisamente hacer confluir diversos sectores sociales para construir proyectos educativos democráticos y alternativos “(...) es un espacio de participación, intercambio, socialización y producción de propuestas que incorporan experiencias e iniciativas que trasciendan las actividades en el aula o la escuela. En este sentido indaga por el lugar de la escuela y la pedagogía”⁴⁷.

La Movilización Social se concibe como un proceso de consolidación de un movimiento social por la educación, cuya forma específica de funcionamiento están aún en construcción. Uno de sus propósitos lo constituye el reconocimiento y fortalecimiento de las redes sociales y pedagógicas en torno a la educación, en el contexto de entender la educación como derecho y como asunto público. Es importante anotar que esta movilización a logrado llamar la atención a sectores universitarios buscando la articulación entre la educación básica y media y la universidad, es así como en las conclusiones del Séptimo Congreso Nacional de Profesores Universitarios, se consideró de gran importancia vincularse al proyecto de “Movilización social por la Defensa de la Educación Pública”, con miras en la

⁴⁶ Ibid. p. 307

⁴⁷ Movilización Social por la Educación. (2005). Borrador de cartilla de trabajo No 6. Bogotá. p. 10.

celebración de una 'Constituyente Educativa' "en esa perspectiva se hace necesario estrechar vínculos con la educación básica y media, integrando proyectos educativos y acordando líneas de acción orientadas a la defensa de la educación pública y de la dignidad de la carrera docente"⁴⁸.

Sin embargo, aún están por evidenciar y rastrear los reales impactos de éstas diferentes formas de resistencia propositiva tanto en el caso de las redes de maestros como en el de la Movilización Social por la Educación.

Los sindicatos de maestros: ¿organizaciones a-funcionales a los procesos de reforma?

Asimismo, es importante visualizar cual ha sido el papel de los Sindicatos de maestros en la implantación de los procesos de reforma a nivel latinoamericano, como deslegitimadores y no como apropiadores de dichos procesos y contrastante a la vez que nuestro país aparece como uno de los tres casos 'atípicos' de la relación de oposición a los procesos de reforma en América Latina junto con México y República Dominicana, en el documento de agentes de la reforma a sujetos de cambio en el año 2000, se hace referencia a la diferencia que existe entre Colombia con relación al resto de países latinoamericanos, pues la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) tuvo un papel protagónico en la elaboración de la Ley Nacional de Educación, defiende la ley y asume la reforma educativa como propia.

⁴⁸ Claustro de Profesores. (2004). Comunicado No. 18 Aspu. Asociación Sindical de Profesores Universitarios. Octubre 29. Para ello debemos promover diferentes actos pedagógicos en el contexto de la "Movilización social por la defensa de la educación pública", que permitan elaborar propuestas alternativas de transformación cualitativa en la universidad pública colombiana. Para este efecto se propuso integrar un Comité Nacional de coordinación del debate pedagógico universitario.

Sin embargo, otros análisis⁴⁹ sitúan a Colombia, Argentina y Brasil como sindicatos que en los procesos de reforma se han inclinado más por la *confrontación* que por la *concertación* tal es el caso de México. Entre los principales puntos de disenso y confrontación de los sindicatos con el gobierno encontramos: La descentralización, en lo que atañe a las competencias de las autoridades locales en materia de contratación y administración del personal docente; la evaluación, tanto de los alumnos como de los educadores, en la medida en que se pretende afectar con ello las remuneraciones de los maestros, y el financiamiento de la educación, que repercute en los salarios y condiciones de trabajo y en la creación de nuevas plazas docentes.

En este sentido, en Colombia, como en la mayoría de países latinoamericanos, con excepción de México⁵⁰, no se ha logrado la implementación de la evaluación del desempeño docente y de los incentivos de tal desempeño por oposición de las organizaciones docentes, “que ven en ella una afrenta a su dignidad profesional, un mecanismo punitivo y de control, para legitimar despidos y contrataciones temporales”⁵¹.

Algunos de los cambios introducidos en las Leyes de Educación durante la década de los noventa, conllevaron cambios importantes en aspectos laborales de la profesión docente, modifican las condiciones cotidianas de trabajo de los docentes, con efectos colaterales, sobre los derechos laborales⁵².

De acuerdo al análisis realizado por Tiramonti, las Organizaciones Docentes se encuentran tensionadas por una doble lógica: *la gremial* y *la profesional* / doble responsabilidad: la primera, con la defensa de los derechos laborales de sus agremiados y la segunda, con la dimensión profesional del trabajo docente

⁴⁹ Tiramonti, Guillermina y Filmus, Daniel. (coordinadores). (2001). Sindicalismo docente y reforma en América Latina. / Buenos Aires Argentina 2001 Grupo Editorial temas. p. 97.

⁵⁰ En este país según Torres (2000) se dio un acuerdo para la implementación de la evaluación con el sindicato.

⁵¹ Torres, Rosa María. (2000). De agentes de la reforma a sujetos de cambio: la encrucijada docente en América Latina. Op. Cit. p. 8.

⁵² Ibid. p. 97.

vinculada al mejoramiento de la educación pública⁵³. “Al luchar a favor o en contra, al apropiarse o resistir a determinadas medidas de política educativa, estas organizaciones han mostrado una considerable capacidad de alterar los planes de los reformadores”⁵⁴

En varios países las organizaciones docentes se han visto abocadas a retomar, como en el caso de Colombia, la necesidad de reactivar Movimientos propositivos como el Movimiento Pedagógico⁵⁵, sin las claridades suficientes pero con la intención de contrarrestar procesos de reforma con propuestas alternativas a las del Estado y la reforma ‘oficial’ por parte de los mismos maestros.

4.2 LA SALUD DE LOS MAESTROS: ENTRE LA MORBILIDAD Y LA PREVENCIÓN

Una de las acepciones de lo que hemos denominado la ‘cuestión docente’ como categoría de análisis, tiene que ver con aspectos de salud pública y salud ocupacional relacionadas directamente con el desempeño del maestro y que nos indican un conjunto de aspectos a los cuales es necesario hacerles el debido seguimiento: ¿De qué se enferman los maestros? ¿Cuáles son las causas más frecuentes invocadas para solicitar incapacidades o permisos en las instituciones educativas? En este caso, el Ministerio de Protección Social, las Secretarías de Educación y de Salud unidos a las EPS son interlocutores para dar cuenta tanto de programas como de diagnósticos.

La salud para la OMS “corresponde al estado de completo bienestar físico, mental y social del individuo y no solamente a la ausencia de enfermedad o invalidez”, pues adoptó la perspectiva de Naciones Unidas que considera el derecho a la

⁵³ Ibarrola, María de y Loyo, Aurora. (2001). Estructura del sindicalismo docente en América Latina. En: Tiramonti, Guillermina y Filmus, Daniel. *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Capítulo III. Op. Cit. p.74.

⁵⁴ Tiramonti, Guillermina y Filmus, Daniel. (2001). *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Op. Cit. p.75.

⁵⁵ La formación profesional en Colombia se distingue según Tiramonti "por la fuerte tradición y el impacto de la acción formativa del "movimiento pedagógico" surgido al interior de la FECODE desde 1982". Ver: Tiramonti, Guillermina y Filmus, Daniel. (2001). *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Op. Cit. p. 91.

salud como “un derecho al disfrute de toda una gama de facilidades, bienes, servicios y condiciones necesarios para alcanzar el más alto nivel de posible de salud”⁵⁶. Y enfermedad profesional la define como el conjunto de síntomas y signos ocasionados por un agente de riesgo con motivo de trabajar bajo una relación laboral dependiente, es decir se trata de aquellas “enfermedades relacionadas con el trabajo” que producen trastornos de la salud que pese a no ser originados exclusivamente por el trabajo, *se ven influidos por las condiciones laborales* en forma importante. En este sentido consideramos importante en el caso del maestro en Colombia reconocer la multidimensionalidad del derecho a la salud como un derecho con condiciones mínimas asociadas que deberían ser garantizadas en aras de un desarrollo más idóneo de la labor docente.

A continuación expondremos brevemente algunas categorías que se podrían manejar desde este componente: Mortalidad de los maestros (Homicidios y muertes Violentas), Morbilidad (Enfermedades más comunes, diferencia por género) y manejo estatal de la problemática a través del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio⁵⁷.

En este apartado se tratará específicamente los dos últimos componentes y en el siguiente se trabajará con mayor profundidad lo relacionado con la violencia y el desplazamiento / mortalidad de maestros y sus relaciones con la salud de los mismos.

⁵⁶ Naciones Unidas. (2000).Comité Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General N ° 14. El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud.

⁵⁷ El Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio (FNPSM) fue creado por la Ley 91 de diciembre 29 de 1989 como una cuenta especial de la Nación, con independencia patrimonial, contable y estadística, sin personería jurídica, cuyos recursos serán manejados por una entidad fiduciaria estatal o de economía mixta, en la cual el Estado tenga más del 90% del capital. Desde su creación hasta la fecha, la Fiduciaria La Previsora ha sido la entidad encargada del manejo de los recursos económicos del FNPSM. El funcionamiento del FNPSM se reglamentó por medio del Decreto 1775 de 1990, derogado por el Decreto 2831 de Agosto de 2005, acorde con la ley Antitrámites -Ley 962- expedida el 08 de Julio de 2005 y con el proceso de reestructuración de los procedimientos para el reconocimiento de prestaciones sociales del magisterio. La reestructuración ha tenido como objetivo agilizar y simplificar los trámites para beneficio de los usuarios, docentes activos y pensionados afiliados al FNPSM, dentro del marco de la modernización de las Secretarías de Educación. Ver: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89621.html>.

Morbilidad docente y manejo estatal de la problemática:

Es un lugar común a escala internacional reconocer la importancia de la salud de los maestros con directa relación sobre el factor calidad de la educación “la salud del docente es un factor importante en la determinación de la calidad educativa, puesto que un docente enfermo no solo “perderá” horas de clase en caso de ausentarse, por acudir a un establecimiento de salud o por descanso obligado, sino también en el caso que acudiese a laborar enfermo o con alguna molestia a su salud no tendrá el mismo rendimiento en su labor”⁵⁸.

De la misma manera, se correlaciona el estado de salud de los maestros con la identificación de los factores de riesgo en el aula y en el medio ambiente, factores de riesgo que se podrían denominar ASOCIADOS con el desempeño del docente y su capacidad de rendimiento laboral, entre otros⁵⁹: a) *El microclima de trabajo* (iluminación, temperatura, ventilación, humedad); b) *Contaminantes del ambiente*, sean estos físicos (ruido), químicos (productos utilizados en laboratorios) y/o biológicos (agentes infecciosos: bacterias, virus, parásitos). La acción de estos agentes es favorecida por las malas condiciones de salubridad y hacinamiento que existe en algunas escuelas; c) *Sobrecarga muscular*: Trabajo permanente en posturas o posiciones incómodas y permanecer excesivo tiempo de pie, como sucede con los docentes. En el caso de los docentes de Educación Inicial y Educación Especial estos desarrollan un mayor esfuerzo físico por la metodología utilizada en dichos niveles educativos. d) *Seguridad*. Dependiente de las instalaciones y de los medios materiales con los que se trabaja. Entre ellos están los materiales de oficina, mobiliario y las condiciones de infraestructura del colegio (instalaciones eléctricas, servicios higiénicos, sistemas de evacuación, accesos,

⁵⁸ Informe 23. SALUD OCUPACIONAL DE LOS MAESTROS. PERU. Mayo 2004. Instituto de Pedagogía Popular. Salud de educandos y maestros. Esta publicación corresponde a una investigación nacional realizada por el IPP durante el 2003. La autoría del libro es de los médicos Jaime Soria Medina y Judith Chiroque Zanabria. El texto completo se encuentra a la venta en el IPP y allí se aborda también la problemática de la salud de los educandos. p.2.

⁵⁹ *Ibidem*.

dimensiones de las escaleras, etc.) y por supuesto la infaltable e) *Sobrecarga psíquica*.

Estos factores asociados tienen que ver con la inseguridad laboral, salario, exceso de responsabilidad, falta de expectativas profesionales, excesivo número de alumnado, escasez de medios, conflictos en las relaciones interpersonales, a las que cotidianamente y en mayor o menor grado se ven expuestos los docentes.

Para el caso Colombiano encontramos varios estudios que hacen referencia al estado de la salud de nuestros profesores. En un estudio publicado en el 2006⁶⁰ que hace parte de un informe sobre la salud mental de los maestros de Medellín en el 2005, encontramos el énfasis por el **estado emocional** de los maestros y las enfermedades relacionadas con ello; en éste estudio, realizado por la Fundación Médico Preventiva-FMP⁶¹ se reveló que para el primer trimestre del año 2004 las enfermedades más prevalentes en su población objetivo fueron: *cardiovasculares* (hipertensión arterial, infartos); *osteomusculares* (lumbago, cefaleas tensionales); *gastrointestinales* (gastritis, enteritis); *infecciosas* y, en quinto lugar, las *enfermedades mentales*, grupo que incluyó diagnósticos de depresión leve y diversos trastornos de adaptación, mixtos de ansiedad con depresión, pánico, personalidad emocionalmente inestable, ansiedad y reacción al estrés agudo.

Estos factores, a su vez, se relacionan con varios cuadros uno de los cuales es el **síndrome de desgaste profesional**, también llamado síndrome de estar quemado por trabajo o, simplemente, lo que se representa con el anglicismo **Burnout**⁶². La educación como una profesión caracterizada por el estrés laboral,

⁶⁰ Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia. (2005) Revista de Salud Pública. Rev. Salud pública vol.8 no.1 Bogotá Mar. 2006. Todos estos grupos de enfermedades se caracterizan porque en su historia natural aparecen, en mayor o menor grado, factores ambientales, organizacionales y/o personales predisponentes, desencadenantes o agudizantes de tal morbilidad.

⁶¹ Organización Privada que ha sido responsable de prestar servicios de salud y administrar riesgos profesionales a los docentes oficiales del Departamento de Antioquia, Colombia.

⁶² "Según Freudenberger, el Burnout es una respuesta al estrés laboral crónico que se presenta en algunas actividades ocupacionales y profesionales en las que fundamentalmente se brinda atención o asistencia a personas, como ocurre en medicina, psicología, trabajo social, enfermería y

no es la única. En el estudio en cuestión⁶³ se encontró una población de maestros con trayectoria en la profesión, en un rango de edad maduro, que ejerce en preescolar, básica y media. La mayoría expresa el gusto por la práctica docente. Igualmente es de anotar que una vez más la violencia aparece como un factor perturbador del ejercicio docente, en este caso se refiere a la violencia institucional.

Un segundo estudio referente al mismo aspecto, lo realizó el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en 1997 sobre la salud Ocupacional en el trabajo docente en Risaralda⁶⁴. El texto hace parte de un estudio sobre la situación de la salud de los

educación". Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia. (2005). Op. Cit. p.1 y 2.

⁶³ En la muestra, como ocurre en la población del registro de docentes, predominó el sexo femenino (172 mujeres equivalentes al 72 % frente a 67 hombres). La edad media fue de 43 años con una desviación estandar de 8. La mayoría, 34 %, estaban casados, 31 % aún se declaran solteros, 21 % afirmaron tener unión marital libre, 9 % eran separados y 5 % viudos. En los docentes involucrados al estudio 163 (68 %) tiene hijos, 133 (56 %) dijo haber alcanzado estudios de postgrado y hasta 182 (76 %) afirmó que la asignatura impartida se relaciona directamente con su formación académica.

La dedicación media a la docencia es de 17,5 años con desviación estandar de 9 y los años en la institución oficial a la que estaban adscritos al momento del estudio reveló una media de 7 años. La mayoría de los participantes (52 %) hace parte del grupo de educadores de secundaria, seguido por el grupo de docentes de primaria (31 %) y de los que comparten actividades con pre-escolares y alumnos de básica primaria (11 %). En 166 (70 %) de los participantes hubo expresión de total gusto por la docencia, 63 (26 %) dijeron hacerlo con mucho gusto, 9 (4 %) afirmó tener poco gusto y 1 participante afirmó su total disgusto por dedicarse a esta actividad. Esta distribución porcentual es semejante respecto de sentir total (67 %), alta (32 %) o baja (1 %) capacidad para desarrollar este tipo de actividad profesional.

Hasta 39 (16 %) docentes expresaron que el ruido al trabajar es muy fuerte, 67 (28 %) que es fuerte y al 56 % restante le parece normal. Hasta 10 (4 %) señalan como muy caliente la temperatura de su local de docencia, 49 (21 %) como caliente; a 65 % le parece normal o incluso fría al 11 %. Respecto a la iluminación, a 74 % le parece suficiente pero para el 26 % restante es insuficiente y, por lo menos un quinto de los encuestados señaló que las situaciones de violencia en su institución son muy frecuentes.

⁶⁴ Fundación Ambiental Grupos Ecológicos de Risaralda. (1997). La Salud Ocupacional en el Trabajo Docente en Risaralda. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Bogotá. p.13. Enfermedades como Hipertensión arterial, faringitis, trastornos digestivos y neurosis, ansiedad, depresión e irritabilidad a aparecen nuevamente y en cuanto a las presiones psicosociales, podríamos encontrar el exceso de trabajo y una vez más la violencia. **Los grupos de factores de riesgo según la referencia de los maestros:** Psicosociales 26%, Químicos 25%, Físicos 22%, Locativos 13%, Ergonómicos 9%, Biológicos 4%, Otros 1%. **El principal factor de riesgo según priorización del maestro:** Tiza 40%, Ruido 13%, Exceso de trabajo 9%. **Los diez factores de riesgo más referidos por los maestros:** Material particulado (tiza) 26%, Ruido 13%, Carga excesiva de trabajo 9%, Inseguridad social en zona del colegio 8%, Posición prolongada de pie 8%, Tensiones emocionales 5%, Iluminación inadecuada 5%, Planta física inadecuada o en mal estado 5%, Grupos numerosos 4%, Calor 3%. **Índice de la enfermedad ocupacional según los maestros:** Laringitis crónica 20%, Ansiedad 10%, Alteración de visión 9%, Rinitis alérgica 7%,

maestros del Dpto. de Risaralda a partir de su profesión, según el mismo el análisis de las actividades del trabajo docente se pueden agrupar en diferentes aspectos: a) *Los que giran alrededor de la cátedra*: Preparar y dictar la clase, evaluar los resultados y, ocasionalmente, efectuar salidas de campo y trabajos de laboratorio y b) *Los que garantizan el funcionamiento del colegio*: Atender la tienda escolar, la disciplina, el embellecimiento de la planta física, el planeamiento escolar, la integración de la comunidad educativa y los actos de protocolo patrio. c) *Los que resultan de la relación escuela-comunidad*: Atender las reuniones de padres de familia, participar de conflictos cívicos locales, hacer fiestas universitarias.

Aunque los dos estudios guardan un carácter regional y de cierta manera particular, nos permiten realizar un panorama general de la situación de los docentes en nuestro país, teniendo en cuenta además los servicios prestado por cooperativas del magisterio como CODEMA⁶⁵. En general podemos decir que estudios y programas plantean que *'De las buenas condiciones de los ambientes de trabajo para los maestros, depende su salud física y mental y por ende su buen desempeño laboral'* ya que más que surgir como condiciones asociadas se convierten en mínimos de garantía para el cumplimiento del derecho a la salud en el ejercicio profesional docente en nuestro país.

De manera general podrían exponerse como resultados de dichos estudios y como principales soluciones a la problemática anteriormente descrita:

Amigdalitis 6%, Dermatitis de contacto 5%, Faringitis crónica 5%, Varices 4%, Dislipimidia 3%, Gastritis 3%. p.134.

⁶⁵ Quien en su Informe General 1999, 2000 y 2003 hace alusión a un programa de gran aceptación relacionado con la prevención en salud que se ocupo de temas como la osteoporosis, dolencias cardiovasculares, el estrés, los talleres de voz, la musicoterapia, nutrición entre otros. "Formar hábitos de vida sanos y saludables por medio de talleres y conferencias que incidan en los procesos educativos escolares y los cuidados personales de los asociados y sus familias, son los objetivos de este programa (...) Se realizaron talleres diagnósticos de osteoporosis, cardiovascular, antígeno prostático, también se organizaron conferencias y talleres sobre el manejo del estrés, la inteligencia emocional y otras temáticas relacionadas con la labor docente. Especial acogida tuvo los cursos semestrales de yoga". (CODEMA. Informe General 2003. p. 12.)

- Mejorar el estado de las aulas.
- Garantizar la prestación de servicios básicos en los colegios y escuela.
- Plantear la necesidad de contar con una legislación que reconozca los daños ocasionados por el ejercicio de la profesión docente.
- Proporcionar al profesorado mesas y sillas ergonómicas.
- Realizar la vigilancia y evaluación de la salud del profesorado desde la actividad laboral que se realiza.
- Se debe realizar un plan de sensibilización y de información general sobre los riesgos que implica el ejercicio de su profesión.
- Realizar la evaluación de los docentes en cada centro y de cada uno de los trabajadores docentes.
- Establecer en cada centro educativo un coordinador de salud laboral.
- Asegurar desde la formación inicial, una capacitación adecuada para la utilización correcta de la voz.
- Capacitación adecuada en técnicas de reducción del estrés.
- Potenciar la participación y organización de una cultura preventiva.

De otra parte en cuanto al manejo dado por el Estado Colombiano hacia 1993 los servicios de salud de los maestros oficiales se prestaban a través de un encargo fiduciario que manejaba los fondos y contrataba la prestación de los servicios con intermediarios o con prestadores directos.

Con el advenimiento de la ya conocida Ley 100 de 1993, el gobierno propuso cambiar el régimen especial de salud de los maestros⁶⁶, modificando la Ley 91 de 1989⁶⁷, del decreto 1775⁶⁸ de 1990, la Ley 80 de 1993⁶⁹. Posteriormente, aparece

⁶⁶ Que tenía según FECODE como ventajas frente a la Ley 100, el no pago de cuotas moderadoras ni copagos, exclusiones limitadas, sin períodos de carencia, mayor cobertura, sedes exclusivas para el magisterio y sus familiares, hospitalización en habitaciones uni y bipersonales sin restricción de medicamentos. Ver: Artículo maestros Paro Nacional de 24 Horas. En: <http://colombia.indymedia.org/news/2004/07/14945.php>

⁶⁷ Por la cual se crea el Régimen de Prestaciones Sociales del Magisterio. **Artículo 8. El Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, estará constituido por los siguientes recursos:** 1. El 5% del sueldo básico mensual del personal afiliado al Fondo. 2. Las cuotas personales de inscripción equivalentes a una tercera parte del primer sueldo mensual devengado, y una tercera parte de sus posteriores aumentos. 3. El aporte de la Nación equivalente al 8%

el decreto 196 de 1995⁷⁰, el decreto 2370 de 1997⁷¹ y Ley 812/2003 (régimen prestacional del magisterio). Es de anotar, que a pesar de las fuertes protestas dadas en el 2004 por los maestros a nivel nacional con mayor énfasis en Córdoba, Sucre y Bolívar, quienes participaron en el paro nacional en *defensa del régimen especial de salud*, para ésa época en el Magisterio sostenían,

(..) que la mencionada ley, bajo el sofisma de mejorar la calidad y con el espejismo de la libre afiliación a empresas de salud, se pretende llevar la salud de los docentes al mercado financiero, como ya ocurrió con las cesantías y las pensiones en todo el sector privado y gran parte del público. Así mismo, sostienen que la transformación del régimen de salud del magisterio, eliminaría los comités regionales de

mensual liquidado sobre los factores salariales que forman parte del rubro de pago por servicios personales de los docentes. 4. El aporte de la Nación equivalente a una doceava anual, liquidada sobre los factores salariales que forman parte del rubro de servicios personales de los docentes. 5. El 5% de cada mesada pensional que pague el Fondo, incluidas las mesadas adicionales, como aporte de los pensionados. 6. El 5 por mil, de que hablan las Leyes 4a. de 1966 y 33 de 1985, a cargo de los docentes, de toda nómina que les pague la Nación por servicios personales. 7. El porcentaje del IVA que las entidades territoriales destinen para el pago de las prestaciones del Magisterio. 8. Las sumas que debe recibir de la Nación y de las entidades territoriales por concepto de las prestaciones sociales adeudadas, así como los dineros que por el mismo concepto resulten adeudar la Caja Nacional de Previsión Social y el Fondo Nacional de Ahorro, las cuales se destinarán a constituir las reservas para el pago de las prestaciones económicas. Para este último efecto, el Fondo realizará un corte de cuentas con las mencionadas entidades con el fin de determinar las sumas que éstas adeudan al momento de su iniciación. Dicho corte de cuentas deberá estar perfeccionado a más tardar en un año. 9. Las utilidades provenientes de las inversiones que haga el Fondo con fines de rentabilidad y los intereses recibidos por concepto de los préstamos que conceda. 10. Los recursos que reciba por cualquier otro concepto.

⁶⁸ Por el cual se reglamenta el funcionamiento del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio de que trata la Ley 91 de 1989. Este fue modificado el Decreto 2234 de 1998 y derogado en el 2005 por el decreto 2831.

⁶⁹ Por la cual se expide el Estatuto General de Contratación de la Administración Pública.

⁷⁰ Por medio del cual se reglamentan parcialmente el artículo 6o de la Ley 60 de 1993 y el artículo 176 de la Ley 115 de 1994, relacionados con la incorporación o afiliación de docentes al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio y se dictan otras disposiciones. ARTÍCULO 1o. PERSONAL DOCENTE AFILIADO AL FONDO NACIONAL DE PRESTACIONES SOCIALES DEL MAGISTERIO. El Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio cancelará las prestaciones del personal docente del orden nacional, nacionalizado, departamental, distrital y municipal que se encuentre debidamente afiliado, de conformidad con lo establecido en el presente Decreto y en las demás disposiciones vigentes sobre la materia. De igual manera, el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio cancelará las prestaciones de los docentes que laboran en los establecimientos públicos oficiales en los niveles de preescolar, de educación básica en los ciclos de primaria y secundaria y de educación media que se afilien al mismo, de conformidad con lo establecido en el presente Decreto.

En: <http://www.presidencia.gov.co/decretoslinea/1995/enero/25/dec0196251995.doc>.

⁷¹ Por el cual se complementan algunas normas del Decreto 196 de 1995. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de sus facultades constitucionales y, en especial las que confiere el numeral 11 del artículo 189 de la Constitución Política. En: http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/juridico/decretos/documentos/decreto_2370_de_1997.pdf

prestaciones sociales y las veedurías del magisterio, por lo que el gremio quedaría sin mecanismos claros de vigilancia y reclamo (...) rechazan el hecho de que el Gobierno nacional pretenda cambiarle de sistema único y especial de salud del que venía gozando todo el magisterio del país”⁷².

Finalmente en el 2005, mediante el decreto 2831 modifica el funcionamiento del Fondo Nacional de Prestaciones del Magisterio. Éste decreto reglamentó entre otros aspectos los relacionados con la solicitud de reembolso por incapacidades las cuales se deben remitir a la Fiduciaria mensualmente con la siguiente documentación: 1. Formato de Liquidación Individual para el Pago de Auxilios debidamente diligenciado; 2. Formato Consolidado para la Solicitud de Reembolso por Auxilios debidamente diligenciado.

4.3 LOS MAESTROS, SITUACIONES DE DESPLAZAMIENTO Y VIOLENCIA

“El maestro como forjador del futuro, merece toda la prioridad social y la búsqueda de su bienestar es la forma de encontrar el camino hacia el bienestar común. La perspectiva social de las próximas generaciones, depende desde ya, del perfil que los docentes le den a la educación y este perfil educativo del futuro en cierta forma dependerá de la salud mental de los educadores de hoy”⁷³

En un informe realizado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos⁷⁴ se da cuenta de la libertad de asociación y derechos políticos en Colombia y se

⁷² Artículo sobre los Maestros Paro Nacional de 24 Horas. En: <http://colombia.indymedia.org/news/2004/07/14945.php>.

⁷³ Torres de Galvis Yolanda, Rodríguez Maria de los Ángeles, Osorio Gómez Jorge Julián. (1996). Estudio Nacional de Salud Mental de los Docentes de Primaria y Secundaria-Colombia. CES Facultad de Medicina. Medellín. Mayo.

⁷⁴ Según el documento: “Los educadores, afiliados a la Federación Colombiana de Educadores (“FECODE”), han sido uno de los blancos predilectos en esta situación de violencia. En 1997 solamente, al menos 56 profesores pertenecientes a la FECODE fueron asesinados y otros cuatro fueron desaparecidos. Ya la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha condenado a Colombia por la desaparición forzada de un maestro, Isidro Caballero Delgado⁷. Recientemente, la Comisión decidió enviar a la Corte Interamericana un caso adicional relacionado con la ejecución extrajudicial de un maestro en la comunidad de Las Palmeras, en la municipalidad de Mocoa, Departamento de Putumayo. La sin razón de la violencia en contra de los educadores es tal, que la Comisión ha recibido información que la causa de las muertes y amenazas en contra de maestros y profesores se dan tanto por motivos de estigmatización al sindicalismo tratamiento de maestros como aliados de la subversión y la ubicación de centros educativos en zonas de graves conflictos armados, como por problemas derivados de conflictos internos en los propios establecimientos educativos o de la evaluación académica”. La libertad de asociación y los derechos políticos. (1998). Comisión interamericana de Derechos Humanos. En: <http://www.cidh.org/countryrep/Colom99sp/capitulo-9.htm>

dedica un aparte a la situación de violencia y desplazamiento que afecta a los maestros colombianos en particular; este aspecto es relevante en cuanto a la condición social del maestro en diferentes zonas del país. El documento además nos ofrece algunas cifras de maestros asesinados en el país durante 1997 y desplazados en Antioquia entre el 95 y 97 y responsabiliza al Estado Colombiano de garantizar la seguridad a los maestros y las condiciones para su ejercicio profesional. Es posible que un Decreto como este sea único en la región (América Latina y el Caribe) dadas las condiciones de violencia que ha afrontado el país en los últimos años de la que los maestros son víctimas en muchas regiones del país. Dada su importancia a continuación se cita apartes:

“CONSIDERANDO:

Que en atención a la situación de orden público que atraviesa el país, la cual también ha afectado al personal docente y administrativo de los establecimientos educativos nacionales y nacionalizados, se hace necesario establecer medidas especiales que garanticen la vida de estos servidores públicos.

Que es necesario crear mecanismos que permitan reubicar ágilmente el personal docente y administrativo que se encuentre bajo situación de amenaza.

Que se hace necesario esclarecer los motivos que originan las amenazas contra servidores públicos.

Que es necesario reglamentar el procedimiento que debe cumplir el personal amenazado que solicita reubicación por motivos originados en esta circunstancia.

Que es necesario reglamentar y autorizar el pago de sueldos y emolumentos al personal docente y administrativo que sea trasladado por motivos de situación de amenaza.

Que es deber del Gobierno Nacional dar cumplimiento a lo dispuesto por el Título II de la Constitución Política de Colombia”⁷⁵

Encontramos con el Decreto una medida asumida por el Estado para garantizar las condiciones de ejercicio de la profesión docente como es la conformación de los **Comités Especiales**. Podríamos estar hablando de un ejercicio de bio-poder⁷⁶ en la medida en que el Estado busca ejercer el poder a través de la ‘defensa de la vida’ y ‘protección’ de los maestros

⁷⁵ Ministerio de Justicia. (1992). Decreto numero 1645 de 1992 (octubre 9). Op. Cit.

⁷⁶ El biopoder está situado por encima de la sociedad, trascendente, a título de autoridad soberana que impone su orden. En cambio la producción biopolítica es inmanente a la sociedad y crea relaciones y formas sociales, a través de las formas colaborativas de trabajo Negri, Antonio y Hardt, Michael. (2004). Multitud. Op. Cit. p. 123.

“Artículo 2 DE LA CREACION DE LOS COMITES ESPECIALES.

Crear un Comité Especial en cada Departamento y en el Distrito Capital de Santafé de Bogotá, para que estudie, evalúe y resuelva los casos que sobre amenazas a la vida e integridad personal, se presenten contra el personal docente y administrativo de los establecimientos educativos del orden nacional y nacionalizado”.

En este contexto en Cali el Programa de Derechos Humanos y DIH de la Vicepresidencia de la República⁷⁷, están diseñando en la actualidad estrategias de prevención de hechos violentos en contra de los docentes del Valle del Cauca.

Además del Programa Presidencial de Derechos Humanos asistieron a la reunión representantes de las otras entidades⁷⁸ que hacen parte del “*Grupo de Trabajo de Docentes Amenazados*”. Los más recientes datos de hechos violentos contra maestros arrojan resultados un poco menores que en los anteriores períodos: de enero a agosto de 2006 se presentaron 21 homicidios a maestros sindicalizados, comparado con 26 en el mismo periodo del 2005. Por otro lado, se han registrado 13 homicidios de maestros no sindicalizados, mientras que el mismo periodo del año anterior se registraron 17 casos.

⁷⁷ Estrategia promovida por el Programa Presidencial de DD HH en el año de 2006 que cuenta con un pilotaje inicial de 6 departamentos.

⁷⁸ la Procuraduría General de la Nación, los Ministerios de Educación, Interior y Justicia, de Protección Social y FECODE, federación que ha acompañado todos los procesos de este grupo de trabajo. También estarán presentes los secretarios de educación de los seis principales municipios del departamento, representantes de los sindicatos de maestros, de la fuerza pública y el DAS. Los auspiciosos motivos que llevaron a la creación de dicho Comité no han producido los resultados esperados, en especial en el Departamento de Antioquia, que es la zona donde los docentes han recibido mayores amenazas. Según información que recibió la Comisión, al menos doce docentes amenazados no fueron atendidos por el Comité, 48 docentes fueron reubicados en lugares con disminución de sus derechos laborales, pérdidas de primas y bonificaciones, en zonas remotas destruyendo la unidad familiar, o en la misma área geográfica donde se produjo la amenaza. Al menos 15 docentes fueron sancionados por no acatar la decisión del Comité en cuanto a la reubicación aun cuando ella no garantizaran la integridad o disminuyera los derechos laborales de que gozaba el docente. La gravedad de la situación llevó a que la Defensoría del Pueblo Regional se pronunciara públicamente, sosteniendo que el Comité Departamental de Amenazados y la Junta Departamental de Educación rigen sus actuaciones sin consultar la ley, la Constitución y los tratados internacionales.

En el Seminario sobre "*Violencia en las escuelas y estrategias de superación*"⁷⁹, promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en el ámbito del Foro Mundial de Educación (FME), que realizado en la ciudad de Porto Alegre para enero de 2003, los relatos de violencia más dramáticos que afectan las escuelas en el mundo fueron narrados en el panel sobre "La educación en zonas de conflicto", en el que expusieron profesores e investigadores de Angola, Colombia y México.

Para el caso Colombiano se expone como la escuela es una de las principales víctimas de la violencia colombiana, con miles de maestros muertos u obligados a dejar su hogar bajo amenaza constante, según el testimonio de María del Pilar Rubio Ceballos. Existen dos realidades bien distintas en ese cuadro de Colombia, explicó a Ramón Moncada, experto de la organización no gubernamental Corporación Región, de la noroccidental ciudad de Medellín, quién intervino en el debate "Ciudad y educación".

"Una es la realidad del campo y las montañas, escenario principal de los combates entre las fuerzas de seguridad del gobierno, la guerrilla izquierdista y los grupos paramilitares de derecha, creados estos últimos para luchar contra la insurgencia pero que luego pasaron actuar de modo autónomo. El "desplazamiento forzoso" de la población que queda entre esos tres fuegos cruzados muchas veces deja a los maestros "sin niños", observó Moncada"⁸⁰

⁷⁹ Osaba, Mario. en el que se presentaron 785 informes temáticos para que ser examinados por unas 20.000 personas en 60 paneles y debates, es un encuentro preparatorio del Foro Social Mundial, que entre este jueves y el día 28 tendrá su tercera edición en Porto Alegre, capital del estado de Río Grande del Sur. El estudio de Abramovai revela el modo en que los alumnos, sus padres y profesores perciben la violencia, expresadas principalmente en amenazas, peleas, asaltos, destrucciones e incluso tiroteos. Ocho por ciento de los alumnos entrevistados en esa investigación dijeron haber sido testigos de violencia sexual dentro de las escuelas. El problema de la violencia ganó dramaticidad en los últimos años en Brasil, por varios asesinatos de estudiantes y profesores perpetrados dentro o cerca de las escuelas. La Unesco, que patrocinó la investigación, impulsó como una estrategia de combate contra esa realidad un plan de actividades culturales, deportivas y de esparcimiento destinadas a los jóvenes y a la comunidad local, que se realizan los fines de semana en los propios centros educativos. El proyecto "Abriendo espacios", ejecutado en cerca de 1.000 escuelas de seis estados brasileños, ya alcanza medio millón de personas y ha tenido como contrapartida una gran reducción de los actos de violencia y mejoras en el aprovechamiento escolar. Ver: <http://www.losverdesdeandalucia.org/index.php>.

⁸⁰ Ibidem.

En el Seminario en mención, se presenta como en otras ocasiones son los maestros quienes sufren la presión directa, en forma de amenazas o muerte, "porque algún grupo no les acepta la neutralidad" o quiere imponerles el contenido de su enseñanza. Así,

La otra realidad pasa por las ciudades, en especial las de mayor cantidad de habitantes, como Bogotá, Medellín y la occidental Cali, donde abundan los alumnos vinculados a bandas juveniles que usan las escuelas como "miradores o trincheras" contra grupos rivales en "frecuentes balaceras (tiroteos)", dijo. Moncada comentó que la presencia de esas pandillas de jóvenes no permite muchas veces a los maestros poder enfrentar las amenazas de los alumnos que exigen la aprobación de sus exámenes y la impunidad de sus indisciplinas. La violencia cotidiana que sufren los maestros en Colombia llevó al gobierno a implementar un programa de acompañamiento psicológico⁸¹.

La violencia como forma de ejercicio de poder represivo, se constituye como una estrategia de ejercicio de biopoder, en este sentido la defensa de los DD HH entra a ser parte de una táctica dentro de dicha estrategia, ya que con ello se lograría incluir al maestro dentro de una política estatal, se trata de administrar su vida, ejerciendo poder desde la vida misma del maestro. "Las declaraciones de derechos han de ser, pues, consideradas como el lugar en que se hace realidad el paso de la soberanía regia de origen divino a la soberanía nacional. Aseguran la aserción de la vida en el nuevo orden estatal que habrá de suceder el derrumbe del Ancien Régime"⁸². Desde esta perspectiva no pretendemos ejercer una crítica o rechazo a la defensa de los DD HH si no más bien poner en sospecha el inusitado interés en la seguridad del maestro a través de figuras estatales que garantizan control y protección.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Agamben Giorgio. (2001). Medios sin fin. Notas sobre la política. Pre-textos. Valencia. p. 26.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El presente trabajo tiene un carácter prospectivo más que conclusivo. Esto quiere decir, que una vez hecho el recorrido sobre algunos de los hechos acontecimientos ocurridos entre 1991 y 2002, se abren nuevos frentes que deben ser asumidos en trabajos posteriores, toda vez que hoy, la cuestión docente es un tema complejo y todavía relevante para dar cuenta de las condiciones en las que se cumple el oficio del maestro en nuestra formación cultural. Muchos son los puntos recurrentes que compartimos con trabajos previos, pero consideramos que es necesario ampliar la mirada para dar cuenta de otros aspectos, inscritos en el proceso de reforma, que han quedado al margen de estos análisis, y que desde nuestro punto de vista son referentes necesarios para avanzar en los análisis de los efectos y adecuaciones de la reforma educativa en la profesionalización y formación de los docentes:

- En tal sentido será necesario profundizar en aspectos relacionados con el escalafón y el impacto de la profesionalización generada entre 1997-2000, en una consulta a los Juntas de Escalafón Departamental y sondeo con los sindicatos regionales. Este trabajo permitiría obtener una visión comparativa y una trayectoria que nos indique tendencias y efectos de este proceso de profesionalización.
- Se requiere de una exploración amplia sobre las formas de asociación alternativa del gremio de docentes, relacionada con las Cooperativas y otras formas de apoyo mutuo, especialmente de aquellas que se han consolidado durante este período, bajo el supuesto que ellas han mejorado sustancialmente las condiciones de vida de los docentes del país.

- El tema de la salud ocupacional de los maestros y algunas de las hipótesis planteadas en torno al malestar docente llaman la atención sobre la importancia de continuar la consultad sobre estudios e investigaciones relacionadas con este tema.
- En el contexto de la reforma y el enunciado de la Educación Para Todos (EPT), la cuestión docente no es un tema marginal. De hecho, lo que se advierte tanto por el intento de adecuaciones y regulaciones, como por las acciones específicas relacionadas con los diferentes niveles de formación de docentes y profesionalización, es precisamente el interés cada vez más creciente sobre temas relacionados con los docentes. En este sentido, la pregunta vigente por la cuestión docente amplía el espectro de análisis, desplazándolo de sola "función docente", en los términos planteados por la normativa y funcional al sistema, a una dimensión social y cultural en donde los docentes hoy juegan un papel cada vez más preponderante y en torno al cual es necesario continuar y fortalecer una movilización permanente y continua.
- Identificamos dos formas de movilización durante el periodo estudiado, expresiones de movimiento social y pedagógico. La más visible, centralizada en la lucha gremial, es sujeta a los lineamientos de la principal organización gremial del país FECODE y que justamente centró su lucha en la reivindicación por las conquistas gremiales alcanzadas durante décadas anteriores, al igual que un marcado rechazo al manejo de recursos para la educación desde los municipios. Del mismo modo señalamos las Redes de Maestros como formas organizativas y de movilización, que buscan descentrarse de lo sindical y cuyo interés es el fortalecimiento del saber pedagógico, no sin antes poner en *sospecha* el enunciado mismo, funcional a distinto tipo de discursos. De esta manera, las redes no pretenden ser problematizadas en tanto lugares de encuentro y acercamiento de los maestros sino en tanto que sus discursos pueden ser funcionales a lógicas

discursivas y de poder desde el ejercicio político, pero que es necesario problematizar en términos de comprender que el maestro como sujeto político es un sujeto como cualquier otro sujeto que tiene ventajas y tiene desventajas, como sujeto maestro holísticamente activo que se construye día a día. Es necesario estudiar a fondo, expresiones de movilización como la Expedición Pedagógica Nacional y la Movilización Social por la Educación, expresiones que se construyen desde la descentralización y la diversidad local. Consideramos que en este punto se encuentra una línea temática de investigación interesante en la medida en que es necesario estudiar más a fondo estas y otras expresiones de movilización y resistencia manifestadas durante este periodo, tanto en las esferas local, nacional y latinoamericana. Expresiones que ofrezcan formas de resistencia acordes con nuestras sociedades contemporáneas y sitúen al maestro en un escenario político importante y relevante. De allí la necesidad de seguir profundizando en el papel político del maestro como sujeto de transformación, desde la preocupación de no idealizarlo sino de entender como opera el poder sobre él, para generar procesos de resistencia con mayor impacto y mucho más articulados entre sí.

-
- Con relación a los procesos de morbilidad, mortalidad y prevención en el aspecto de salud de los maestros ¿Cuáles serían las principales transformaciones en la condición social de los docentes colombianos a partir de la década del 90 del siglo XX? Y en esa medida ¿Es posible trazar una línea de continuidad y/ o de discontinuidad con periodos anteriores y posteriores al trabajado en el objeto de investigación (1991-2002) de la cuestión docente en nuestro país en lo referente a la condición social del maestro?
- 3. Es un lugar común a escala internacional reconocer la importancia de la salud de los maestros con directa relación sobre el factor calidad de la educación “la salud del docente es un factor importante en la determinación de la calidad educativa, puesto que un docente enfermo no solo “perderá”

horas de clase en caso de ausentarse, por acudir a un establecimiento de salud o por descanso obligado, sino también en el caso que acudiese a laborar enfermo o con alguna molestia a su salud no tendrá el mismo rendimiento en su labor". Sin embargo, en el marco de la legislación que se ha dado históricamente sobre los aspectos de prestaciones sociales, específicamente con relación a los aspectos de salud, en términos de prevención y que se encuentra en vigencia en la actualidad (Ley 91 de 1989, Decreto 196 de 1995 y Decreto 2831 de 2005, entre otros) valdría al pena analizar hasta que punto la legislación desde el Estado es clara en comprender la salud más allá de los aspectos preventivos y se enfoca en la estabilidad emocional, física, mental y social del maestro, teniendo en cuenta la definición de salud que realiza la OMS, o se enfoca particularmente en lo que toca tangencialmente al maestro pero que afecta particularmente los factores asociados para una educación con calidad en términos de 'desempeño docente'. Prevención y promoción de la salud desde el oficio del maestro.

ANEXO 1. LA REFORMA EDUCATIVA Y LA LEGISLACIÓN

REFORMA(s) EDUCATIVA(s)			
Contexto de Política Educativa Internacional ⁸³	Contexto de Política Educativa Regional ⁸⁴	Contexto de Política Educativa Nacional	Contexto de Política Educativa Distrital
<ul style="list-style-type: none"> - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)
1990-1994 ⁸⁵			
<p>* Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990</p> <p>El documento plantea varios desafíos a futuro entre los que se cuentan: Garantía del acceso a una enseñanza primaria de calidad aceptable, a la alfabetización, a conocimientos y capacidades básicas para todos los niños, jóvenes y adultos, y concentrarse en la reducción de la repetición innecesaria de grados y de los niveles de deserción.</p>	<p>*Chile: .Ley Orgánica de Constitución de la Enseñanza. Ley 18962. Año de promulgación 1990.</p> <p>*Guatemala: Ley de Educación Nacional. Año de promulgación 1991</p> <p>*Paraguay: .Ley de Educación. Año de promulgación 1992.</p> <p>*Argentina: Ley Federal de Educación. Ley 24195. Año de promulgación 1993.</p> <p>*México: .Ley General de Educación. Año de promulgación 1993.</p> <p>*Bolivia: .Ley de Reforma Educativa. Ley 1565. Año de promulgación 1994.</p> <p>*Ecuador: .Ley de Educación y Reglamento General. Año de promulgación 1994</p> <p>*Colombia: .Ley General</p>	<p>Ley 91 de 1989 creó el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio como una cuenta especial de la Nación, sin personería jurídica y con independencia patrimonial, contable y estadística; La Ley 91 de 1989 estableció como uno de los objetivos del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, garantizar la prestación de los servicios médico-asistenciales, los cuales contratará de acuerdo con las instrucciones que imparta el Consejo Directivo del Fondo; La Ley 91 de 1989 previó la existencia de un Consejo Directivo del Fondo quien, entre otras funciones, tiene la de velar por el cumplimiento y correcto desarrollo de los objetivos del Fondo.</p> <p>* Constitución Política de 1991.</p>	

⁸³ Se priorizan aspectos relacionados con organismos de cooperación.

⁸⁴ Se priorizan aspectos relacionadas organismos de cooperación y países de A.L.

⁸⁵ Se debe tener en cuenta, de manera preferente, los años que cobija el proyecto.

	<p>de Educación. Año de promulgación 1994.</p> <p>*II Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Guadalupe. La Cooperación Iberoamericana en el campo de la Educación Los Ministros de Educación de los países de Iberoamérica, convocados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se reunieron en Guadalupe y Sevilla, España, los días 19 al 21 de junio de 1992, deliberando a partir de las propuestas educativas establecidas en la Declaración de Guadalupe por la Cumbre de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno celebrada los días 18 y 19 de julio de 1991. Y resaltan los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La especial relevancia del papel que la educación debe desempeñar al servicio de una comunidad que «se asienta en la democracia. - El respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales» -El compromiso «con el desarrollo económico y social de nuestros pueblos, la plena vigencia de los derechos humanos, la ampliación de los cauces democráticos, el fortalecimiento de nuestros sistemas institucionales y el respeto a los marcos de derecho internacional». <p>*III Conferencia Iberoamericana de Educación. La Descentralización Educativa. Santafé de Bogotá, Colombia, 4-6 de noviembre de 1992.</p> <p>Declaración de Santa Fé de</p>	<p>* Plan Apertura Educativa 90-94.</p> <p>* La Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior</p> <p>* La Ley 60 de 1993 de Distribución y Competencias y Recursos entre los diferentes ámbitos territoriales del país. La ya derogada Ley 60 de 1993, fundamentó esta serie de reformas, distribuyendo las competencias de los municipios y departamentos, asignándole a los primeros solamente funciones administrativas y de co-financiación y a los segundos la administración de los municipios, la distribución de los recursos del situado fiscal, asumiendo competencias relacionadas con el currículo entre otras funciones.</p> <p>* La Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación</p> <p>Por otra parte, la Ley 115 expresa que es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales del Estado, la calidad y el mejoramiento de la educación, la cualificación y profesionalización de los educadores, innovación de los recursos y métodos educativos, así como la inspección y evaluación del proceso educativo.</p> <p>Artículo 4o. de la Ley 115 de 1994, el Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación y especialmente velar por la cualificación y formación de los educadores; Que los programas en el área de Educación, según lo establecido en el artículo 113 de la Ley 115 de 1994, deben estar acreditados en</p>	
--	---	---	--

	Bogotá sobre Descentralización de la Educación en los Países Iberoamericanos.	forma previa; * El Decreto 1860 de agosto de 1994, se reglamenta parcialmente la Ley 115, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.	
1994-1998			
Contexto de Política Educativa Internacional ⁸⁶ - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Regional ⁸⁷ - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Nacional - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Distrital - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)
Banco Mundial. (1996). Prioridades y estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial. Washington. Este documento plantea como desafíos para la Educación: el acceso, la equidad del gasto público sobre todo en Educación Superior, la calidad relacionada con la eficiencia interna y externa del sistema, así como aceleración de la reforma (la reforma educativa debe ir de la mano en la reforma económica). Y entre las estrategias planteadas por este Organismo Internacional para lograr una enseñanza eficaz están: • Normas de rendimiento claras y estrictas para las asignaturas. • Apoyo a insumos para el aprendizaje: Capacidad para	*Panamá: Ley 34. Reforma de la Ley Orgánica de Educación. Año de promulgación 1995. *Brasil: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. (LOB). Año de promulgación 1996. *El Salvador: Ley General de Educación. Decreto Legislativo. Año de promulgación 1996 Carnoy, Martín y Moura, Claudio. (1997) ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? Washington: BID Con relación a los procesos de reforma que vinculan calidad, equidad y evaluación, el documento de Carnoy y de Moura, plantea que existen cuatro grandes esferas de interés: la dinámica del proceso de reforma, la evaluación del rendimiento educativo, la educación secundaria y técnica y la formación y habilitación de docentes. En este último aspecto se realiza	El Plan Decenal, establecido por la Ley General de Educación (artículo 72) y reglamentado por el Decreto 1719 de 1995. Tiene por objeto fundamental elevar la educación a la categoría de política de Estado trascendiendo así los márgenes de un periodo de gobierno. El Plan es una guía de acción que pretende definir las metas para la educación colombiana durante los próximos 10 años y provocar una movilización no sólo institucional, sino social y continua en torno a la educación. Además el Plan Decenal tiene como derroteros los siguientes propósitos: * Generar una movilización de opinión por la educación * Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia política. * Formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea, el desarrollo sostenible del país	PLAN DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO EN EL SERVICIO EDUCATIVO DEL DC DE SANTA FE DE BOGOTÁ. (ABRIL 8 DE 1997) POLÍTICAS 1. Un nuevo enfoque para la formación de docentes en ejercicio. 2. Capacitación de funcionarios administrativos al servicio de la educación. 3. Los directivos docentes como sujeto integradores de la docencia y la administración 4. Sistema distrital de formación de docentes y administrativos ESTRATEGIAS 1. Fomento a la investigación educativa y a la vinculación de investigadores a los programas de formación permanente. 2. Formación

⁸⁶ Se priorizan aspectos relacionados con organismos de cooperación.

⁸⁷ Se priorizan aspectos relacionadas organismos de cooperación y países de A.L.

<p>aprender, plan de estudio, intervención del sector privado, evaluación del desempeño del maestro, tiempo efectivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad en la gestión de insumos y vigilancia del desempeño: descentralización, autonomía de la escuela en cuanto a los recursos e insumos y profesionalización del docente. <p>Delors, Jacques.(1996). <i>La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión Internacional, sobre la educación para el siglo XXI</i></p> <p>Las propuestas de la Comisión Delors: construcción de una «sociedad educativa» asumiendo el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio, y basando el accionar educativo presente y futuro en el aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir, son parte importante del actual escenario educativo.</p>	<p>el siguiente diagnóstico: “La calidad de los maestros es la base del mejoramiento de la calidad, para lo cual se debe aumentar el nivel de competencia docente, buscando incentivos al desempeño excepcional y la creación de remuneración por mérito”</p> <p>¿Cuánto se puede gastar en educación?</p> <p>Guillermo Labarca, Consultor, División de Desarrollo Productivo y Empresarial, CEPAL. 1995</p> <p>Los sistemas educativos de América Latina emplean una tecnología adoptada de la que generaron los países actualmente más industrializados. Esta tecnología hace uso intensivo del trabajo, concentrando el gasto en los salarios del personal docente y administrativo, y su utilización eficiente --tal como se la aplica en los países industrializados-- conlleva un elevado gasto por alumno. Siguiendo recomendaciones de organismos internacionales, muchos gobiernos de la región han manifestado la intención de aumentar el gasto actual en educación a entre 6% y 8% del producto interno bruto. Pero en los países de América Latina los recursos necesarios para lograr un sistema eficiente de cobertura universal superan con</p>	<p>y a la preservación del ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Afirmar la unidad y la identidad nacional, dentro de la diversidad cultural. * Superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan al sistema educativo. * Organizar todos los esfuerzos de grupos sociales en un nuevo Sistema Nacional de Educación. * Proponer e impulsar la ciudad educadora para la educación extraescolar * Asegurar que todas las instituciones de educación básica tengan la posibilidad real de proporcionar educación completa y de calidad * Ofrecer a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad * Ampliar la cobertura del Sistema Educativo. <p>Acciones del MEN derivadas del Plan Decenal en temas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cobertura de la Educación básica - Descentralización del sector educativo - Programa Nacional de informática y bilingüismo - Mejoramiento de la calidad de la educación - Fortalecimiento de la institución escolar - Acreditación y financiación de la educación superior - Puesta en marcha de la Ley del deporte - Investigación y desarrollo pedagógico - Equidad en la educación - Evaluación del proceso educativo <ul style="list-style-type: none"> * El Decreto 2886 de 	<p>permanente de docentes y docentes directivos en servicio</p> <p>3. Formación permanente de docentes que atienden poblaciones especiales (personas con limitación o capacidades excepcionales, adultos, grupos étnicos, campesinos, grupos para la rehabilitación o reinserción).</p> <p>4. Formación de postgrados para docentes y administrativos en servicio</p> <p>5. Fomento a las acciones de formaciones locales e institucionales.</p> <p>6. Formación permanente a funcionarios administrativos en servicio.</p> <p>7. Organización de un sistema de información para la evaluación y la orientación de programas de formación permanente</p> <p>ACCIONES</p> <p>1. Aprobación del Plan de Formación Permanente del Personal Docente y Administrativo del Distrito Capital.</p> <p>2. Coordinación por parte del Comité Distrital de Capacitación, de la implementación de programas que desarrollen las estrategias del Plan Territorial</p> <p>3. Convocatoria para la presentación de propuestas de registro</p>
--	---	---	---

	<p>mucho esta cifra. La educación pública no tiene mecanismos para acceder a recursos suficientes; sólo las escuelas privadas que reciben apoyo financiero de las familias de los estudiantes están en condiciones de emplear adecuadamente las tecnologías señaladas. Para resolver el problema educativo en la región es necesario elaborar una política que incentive el desarrollo de tecnologías educativas más eficientes, en general con uso más intensivo de capital, tomando como punto de partida las experiencias exitosas de la región.</p> <p>La educación en América Latina: la demanda y la distribución importan</p> <p>La educación fue tema principal de atención de los Jefes de Estado en la Cumbre de las Américas II celebrada en abril de 1998 en Santiago de Chile. En dicha Cumbre fue definida la equidad educativa «como la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica...».</p> <p>Para alcanzar los objetivos propuestos en materia de equidad, los gobiernos se comprometieron a asumir dos énfasis en</p>	<p>diciembre 29 de 1994, por el cual se reglamenta los procedimientos y demás formalidades necesarias que deben cumplir las entidades territoriales para obtener la certificación del cumplimiento de los requisitos que les permita asumir la administración de los recursos del situado fiscal y prestación del servicio educativo.</p> <p>El Decreto 804 del 18 de mayo de 1995, el cual reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.</p> <p>La Ley 188 de 1995, define el Plan Plurianual de Inversiones, que consagra una importante estabilidad de los recursos financieros para el sector educativo.</p> <p>La Resolución N° 2343 de junio 5 de 1996, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logro curriculares para la educación formal</p> <p>El Decreto 2082 del 18 de noviembre de 1996, reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o talentos excepcionales. Establece los principios que se fundamenta, las orientaciones curriculares especiales para ofrecer dicha atención; señala reglas generales para la organización del servicio educativo que permita la atención; indica orientaciones para la formación de docentes y formula criterios para el apoyo financiero de los programas de atención educativa.</p>	<p>de Programas de Formación Permanente de Docentes y Administrativos y selección de las mismas.</p> <p>4. Convocatoria para la contratación de programas para la formación de docentes y administrativos por parte de la SED y el IDEP.</p> <p>5. Implementación de acciones para incrementar la oferta de PFPD y PFFA.</p> <p>6. Seguimiento, evaluación y ajuste (CDC, SED, IDEP).</p> <p>7. Fortalecer el sistema de información del IDEP.</p> <p>8. Presentación de informes</p>
--	--	---	---

	<p>particular: la generación de programas de naturaleza compensatoria y la focalización de acciones de discriminación positiva en favor de núcleos de población en situación de riesgo.</p> <p>Las reformas sociales en acción: educación</p> <p>Amalia Anaya, Jorge Téllez, Pablo González y Leonardo Carvajal</p> <p>Bajo el título "Las reformas sociales en acción" este número de la serie "Políticas Sociales" reúne las ponencias presentadas al panel sobre educación de la "Reunión de expertos sobre eficiencia y equidad en las reformas sociales de los años 90", realizada en la CEPAL, en Santiago de Chile, entre el 22 y el 24 de agosto de 1995.</p> <p>Frente a la convicción de que no basta con aumentar el esfuerzo en el campo social, sino que es necesario además revisar los instrumentos económicos y sociales y las reformas sectoriales, considerando su contribución simultánea al crecimiento y a la equidad, la reunión efectuó una revisión de algunas experiencias nacionales emprendidas en América Latina desde fines de los ochenta y de las que se encuentran en proceso de implementación. A la vez, analizó el impacto en crecimiento y equidad del conjunto de las</p>	<p>La Resolución 2707 del 26 de junio de 1996, mediante la cual se definen los criterios generales par la evaluación institucional y de docentes estatales ligada al otorgamiento de incentivos de calidad.</p> <p>Decreto 709 de 1996 (abril 17). Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional</p> <p>El Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel de preescolar.</p> <p>Decreto 3012 de 1997 Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores. Establece que éstas tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las poblaciones especiales en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio.</p>	
--	--	---	--

	<p>reformas sociales, superando el enfoque sectorial.</p> <p>Nancy Birdsall, Asociada Principal, Carnegie Endowment for International Peace; Juan Luis Londoño Presidente, Revista Dinero (Colombia); Leslie O'Connell, Consultora, Banco Interamericano de Desarrollo</p> <p>Aunque los gobiernos de la región han aumentado sus gastos en salud y educación, los resultados son insatisfactorios. El gasto en esos servicios se ha considerado habitualmente como transferencia y no como inversión. La acumulación de capital humano ha sido relativamente lenta, con efectos negativos sobre el crecimiento y se ha distribuido en forma dispareja entre los diversos grupos de ingreso, lo que ha aumentado la desigualdad. En este artículo se examinan las causas de estos resultados</p>		
--	---	--	--

1998-2002

Contexto de Política Educativa Internacional ⁸⁸ - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Regional ⁸⁹ - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Nacional - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Distrital - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)
Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar el 26 y 28 de abril del 2000	Hacia 1999 en la IX Conferencia Iberoamericana de	El Acto legislativo 01, aprobado en Junio de 2001 desfinanció la inversión social, afectando	

⁸⁸ Se priorizan aspectos relacionados con organismos de cooperación.

⁸⁹ Se priorizan aspectos relacionadas organismos de cooperación y países de A.L.

	<p>Educación cuyo tema fue la <i>“Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización”</i></p> <p>Formación docente en América latina. Una perspectiva político-pedagógica Jorge J. Cardelli Miguel A. Duhalde</p> <p>En este mismo contexto, especialmente en los últimos años, también se ha producido un fenómeno caracterizado por la creciente centralidad que ha cobrado la formación docente en el debate educativo, donde ha sido frecuente encontrar diversos ámbitos y espacios destinados al análisis y reflexión entorno a la problemática de este campo y desde los cuales se coincide sobre la importancia que tiene la misma en la actualidad. También hay coincidencia en sostener que la problemática de la formación docente ha estado en estos últimos tiempos en el ojo de la tormenta del debate sobre las reformas en el campo educativo, principalmente por el grado de heterogeneidad y segmentación que presenta este nivel en América Latina y El Caribe.</p> <p>Diagnóstico acerca de la formación docente en América Latina Algunos de los aspectos</p>	<p>especialmente la educación pública estatal, e impuso la política del subsidio a la demanda y pasó de la financiación de la oferta a la financiación por costo per cápita de alumnos atendidos. Además, reafirma la política de racionalización, municipalización, reducción de manos de las comunidades las responsabilidades del Estado.</p> <p>Ley 715 de Diciembre 21 de 2001 Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros.</p> <p>Finalmente cabe anotar que a partir de las reformas del Estado, la de mayor trascendencia sobre el sector educativo oficial a nivel financiero, es el cálculo de las transferencias a las regiones (Ley 715) partiendo del supuesto de que “esta reforma aumenta el monto de recursos que reciben las regiones para gasto social sin cambiar considerablemente las instituciones que toman las decisiones”⁴². La mencionada Ley en una tendencia más “franca” hacia la privatización, dicta el Sistema General de Participación o nuevo régimen legal de competencias con el cual se pretende “avanzar en el proceso de privatización de la Educación Pública... consolidarlo y desarrollar un esquema de financiación basado en la demanda”⁴³; con lo cual profundiza un concepto neoliberal de la</p>	
--	---	--	--

	<p>críticos acerca de la formación docente, que deseamos remarcar como punto de partida son:</p> <p>a) Una administración escolar montada para no permitir la creación del colectivo docente, ya que se impulsa el trabajo aislado, fragmentario y en soledad, impidiendo todo proceso de reflexión que permita construir propuestas alternativas conjuntas, con relación a la propia práctica.</p> <p>b) Falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de capacitación, perfeccionamiento y actualización que se desarrollan a partir de la misma.</p> <p>c) Sistemas de gobierno de las instituciones, basados en prácticas autoritarias, donde la toma de decisiones se realiza de modo vertical, y son casi inexistentes las instancias reales de participación, tanto de los educadores como de los estudiantes.</p> <p>d) Políticas educativas pensadas desde una perspectiva economicista, que utilizan básica y exclusivamente, la lógica insumo-producto para analizar las condiciones del puesto de trabajo docente y resolver los conflictos que se suscitan en esta dimensión.</p> <p>e) Políticas educativas hacen que promueven la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, evitando la construcción una identidad de el conjunto y como organización colectiva,</p>	<p>descentralización, traslada a los entes territoriales más competencias con menos recursos, estimula un concepto empresarial de institución escolar que provoca autonomía financiera y la co-financiación; a su vez crea las condiciones para la profundización de la competencia entre las instituciones educativas y refuerza la sujeción del sistema educativo a los dictámenes de la política macroeconómica, especialmente a través de la flexibilización laboral del magisterio.</p> <p>Documento No 1 Plan Sectorial 2002-2006</p> <p>Revolución educativa</p> <p>La educación es un factor primordial, estratégico, prioritario, y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Asimismo, es un derecho universal, un deber del Estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas.</p> <p>DECRETO 272 DE 1998. (febrero 11). Diario Oficial No. 43.238, del 16 de febrero de 1998</p> <p>MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL <NOTA DE VIGENCIA: Derogado por el Decreto 2566 de 2003>. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de</p>	
--	--	---	--

	<p>donde se pueda desarrollar una horizontalidad para la discusión y la elaboración de alternativas de transformación.</p> <p>f) Organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariante, donde las disciplinas siguen siendo el eje del currículo. Donde tampoco se considera la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante. Papel secundario otorgado a la investigación, considerándose como una asignatura o área, antes que como una metodología permanente y transversal en el desarrollo curricular.</p> <p>g) Contradicciones entre los discursos innovadores y progresistas acerca de los modos de enseñanza y la realidad de los programas e instituciones de formación docente que siguen empleando métodos verbalistas y expositivos. Donde además, se produce una ruptura entre la teoría planteada en las instituciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar.</p> <p>¿Hacia dónde va el gasto público en educación? Logros y desafíos. Volumen II. Reformas sectoriales y grupos de interés</p> <p>Sergio Martinic, Laboratorio</p>	<p>los títulos y se dictan otras disposiciones.</p> <p>ACUERDO No. 4. Julio 22 de 2004</p> <p>“Por medio del cual se modifica el sistema de servicios médico-asistenciales a cargo del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio”</p> <p>EL CONSEJO DIRECTIVO DEL FONDO NACIONAL DE PRESTACIONES SOCIALES DEL MAGISTERIO. En ejercicio de sus facultades legales y reglamentarias, en especial las conferidas por el artículo 5, numeral 2º de la Ley 91 de 1989.</p> <p>ACUERDA</p> <p>ARTICULO 1º : Aprobar el nuevo modelo de prestación de servicios de salud para el magisterio conforme a las siguientes características fundamentales:</p> <p>1. RÉGIMEN ESPECIAL.</p> <p>El Consejo Directivo decidió que el modelo de prestación de servicios de salud a los docentes parte del respeto del régimen excepcional de los docentes.</p> <p>2. COBERTURA.</p> <p>El Consejo Directivo acordó que los beneficiarios del sistema de salud de los docentes son los existentes hoy en día en el modelo vigente, nivelando nacionalmente con las siguientes adiciones:</p> <p>a. Los hijos del afiliado entre 18 y 25 años que dependan económicamente del afiliado y que estudien con dedicación de tiempo completo.</p> <p>b. Los hijos del afiliado, sin límite de edad, cuando tengan una incapacidad permanente y dependan económicamente</p>	
--	--	---	--

	<p>Latinamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO/OREALC, Pablo González y Renato Opertti</p> <p>En la primera, Sergio Martinic analiza por qué las reformas pese a haber aumentado la cobertura, aún no han logrado alcanzar las metas de calidad esperadas. En esta reflexión, el autor conceptualiza los tipos de reformas y las concepciones de cambio que han tenido y destaca la importancia de los grupos de interés para el éxito de las reformas. Intentando pensar las mediaciones como un espacio en el cual se construyen discursos comunes, compromisos y producción de imágenes de la sociedad.</p> <p>Juan Casassus, Juan Enrique Froemel Juan Carlos Palafox, y Sandra Cusato, miembros del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO/OREALC, presentan los resultados de un estudio comparativo en matemática y lenguaje en los cursos de tercero y cuarto grado, realizado en trece países de América Latina, tomando como factores asociados, la localización de los establecimientos en megaciudades, áreas urbana y rural y el tipo de administración, pública o privada de las escuelas estudiadas.</p>	<p>del afiliado.</p> <p>c. Los nietos del docentes hasta los primeros 30 días de nacido, cuando el hijo del docente sea beneficiario del afiliado.</p> <p>3. PLAN DE BENEFICIOS.</p> <p>El Consejo Directivo decidió mantener el plan integral de beneficios, vigente para el magisterio, excluyendo por razones legales el suministro de medicamentos no aprobados por el INVIMA. Los medicamentos no incluidos en el Vademécum tendrán un procedimiento para su aprobación previa.</p> <p>Estadísticas DANE Colombia, Número de Personal Docente por Zona. Año 2000</p> <table data-bbox="816 917 1050 1018"> <tr> <td>Total</td> <td>436.655</td> </tr> <tr> <td>Urbano</td> <td>327.791</td> </tr> <tr> <td>Rural</td> <td>108.864</td> </tr> </table> <p>Estadísticas DANE Colombia, Número de Personal Docente por Zona. Año 2001</p> <table data-bbox="816 1189 1050 1290"> <tr> <td>Total</td> <td>426.300</td> </tr> <tr> <td>Urbano</td> <td>318.848</td> </tr> <tr> <td>Rural</td> <td>107.452</td> </tr> </table> <p>Estadísticas DANE Colombia, Número de Personal Docente por Zona. Año 2002</p> <table data-bbox="816 1461 1050 1562"> <tr> <td>Total</td> <td>422.259</td> </tr> <tr> <td>Urbano</td> <td>316.204</td> </tr> <tr> <td>Rural</td> <td>106.055</td> </tr> </table> <p>Seminario Entre Orugas y Mariposas. OEI. UPN. 2002</p> <p>En esta época de debates en el campo de la educación, la formación docente se ha convertido en una temática constante con la cual la</p>	Total	436.655	Urbano	327.791	Rural	108.864	Total	426.300	Urbano	318.848	Rural	107.452	Total	422.259	Urbano	316.204	Rural	106.055	
Total	436.655																				
Urbano	327.791																				
Rural	108.864																				
Total	426.300																				
Urbano	318.848																				
Rural	107.452																				
Total	422.259																				
Urbano	316.204																				
Rural	106.055																				

	<p>Pablo González expone los logros y obstáculos de la experiencia de la reforma educativa en Chile, poniendo énfasis en las medidas que se han tomado para el financiamiento e incentivo de los establecimientos educativos bajo la convicción de que el financiamiento debería estar basado en la demanda y que la competencia es un factor fundamental para promover la calidad educativa.</p> <p>Renato Operti analiza la reforma en Uruguay dando cuenta de la manera en que ésta va configurando nuevas distribuciones de poder, de una revalorización del Estado de Bienestar, del sujeto que pasa de un consumidor soberano a un ciudadano democrático, culto y solidario, destacando algunas particularidades históricas de Uruguay que ayudan a entender el proceso.</p> <p>Desafíos a la educación secundaria en América Latina</p> <p>Juan Carlos Tedesco, Néstor López, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-UNESCO, Buenos Aires</p> <p>La mayor parte de los países de América Latina asumieron en los últimos años, en forma implícita o explícita, el</p>	<p>Universidad Pedagógica Nacional está directamente comprometida, con el apoyo de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES y la Organización de Estados Iberoamericanos. OEI. Hemos creado espacios de encuentro en los cuales convocamos a los maestros en formación y los maestros en ejercicio, para darnos a la tarea de compartir conocimientos e identidades culturales de Iberoamérica, con el objeto de favorecer el intercambio de experiencias en la construcción de orientaciones contextualizadas en nuestras regiones, países, localidades y poblaciones, entre otros.</p> <p>El Encuentro Iberoamericano de Formación Docente: Convoca al diálogo, al intercambio de experiencias y a la discusión de diversas visiones sobre las propuestas, decisiones y políticas nacionales e internacionales en el campo de la formación docente.</p> <p>Este punto de encuentro ha de coadyuvar en la construcción y consolidación de comunidades académicas en educación, basándonos en el reconocimiento de la multiplicidad y la diversidad de los supuestos y acciones que caracterizan las propuestas de formación docente. Asimismo, se pretende generar diversas posibilidades de intercambio, comunicación y trabajo en red entre los participantes, vinculados a programas y proyectos a nivel nacional e internacional; esto permitiría identificar fortalezas y potencialidades, así como las</p>	
--	--	---	--

	<p>compromiso de universalizar una educación secundaria básica y de buena calidad. Pese a la diversidad de situaciones que se pueden encontrar en la región, es posible ver que este compromiso significa para cada uno de ellos tener que enfrentar simultáneamente las deudas educativas del pasado, que se expresan fundamentalmente en una cobertura parcial que no llega a todos los adolescentes, con los nuevos desafíos planteados por las exigencias de las transformaciones en la organización del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano. Partiendo del reconocimiento de este "exceso de demandas " sobre la educación, el presente artículo se propone mostrar algunos de los dilemas y tensiones más importantes que enfrentan las políticas destinadas a universalizar una educación secundaria de buena calidad en la región.</p> <p>Educación y mercado del trabajo en América Latina</p> <p>Beverly Carlson, División de Desarrollo Productivo y Empresarial, CEPAL</p> <p>Este artículo resume los desafíos que enfrenta la educación en América Latina y los principales resultados del logro educativo en el mercado</p>	<p>problemáticas y limitaciones en su dimensión teórica y práctica.</p> <p>El comité Académico del encuentro propone como eje central el tema La Profesionalidad del Docente, con los siguientes subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y Educación • Educación y nuevas tecnologías • El uso de los computadores en la educación básica • Globalización y Educación • La relación entre lo local y lo mundial • Los nuevos desafíos • Procesos Formativos • La fundamentación pedagógica • El acceso de las poblaciones especiales • Las características del profesional de la docencia • Su perspectiva social • Educación para la paz • Grandes Problemas de la Profesión Docente • El nuevo rol del docente • Su valoración social <p>Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores C a e n s - Formación de maestros - Elementos para el debate - Santafé de Bogotá, D.C., junio, 2.000.</p> <p>Cada uno de los apartados que componen el documento tiene que ver con los aspectos centrales y fundamentales de una propuesta de formación de los educadores, en el marco de las tendencias pedagógicas mundiales y nacionales, así como de los requerimientos planteados en la normatividad educativa vigente; aspectos éstos que en el proceso de Acreditación Previa</p>	
--	---	--	--

	<p>del trabajo, en medio de severas desigualdades de ingreso y sociales de larga data y ante los efectos de la globalización. Examina el grado en que un mayor logro educativo genera resultados positivos en el mercado del trabajo (ingresos laborales y empleo) y señala que, pese a cuantiosas inversiones en reforma educativa, los países latinoamericanos están quedando a la zaga de sus competidores globales.</p> <p>Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar el 26 y 28 de abril del 2000.</p>	<p>adquirieron un especial significado. En dicho proceso se logró establecer, de manera general, el estado de apropiación de los mismos por parte de la comunidad académica de cada escuela normal, en cuanto a los avances y vacíos presentes en las propuestas estudiadas.</p> <p>La "Fundamentación Pedagógica", los "Núcleos del Saber Pedagógico" y la "Investigación Educativa y Pedagógica", apartados que conforman el documento, permiten el estudio y reflexión sobre asuntos como: la importancia de la tradición crítica en la construcción argumentada y sustentada del saber pedagógico en el contexto de unas prácticas y una institucionalidad propias de las escuelas normales, las cuales exigen procesos de resignificación teórica y práctica; el papel y sentido de los enfoques, teorías y modelos pedagógicos en la elaboración de marcos de referencia; la significación de la enseñabilidad, la educabilidad, la realidad y la pedagogía, como núcleos del saber que enmarcan las propuestas académicas de formación de maestros; la posición de la investigación como aspecto transversal de dicha formación; la significación de la investigación formativa y los retos que se le presentan a la escuela normal en su evolución hacia una institución en la que la investigación educativa y pedagógica se conviertan en el punto central de su acción y reflexión.</p>	
--	--	--	--

ANEXO 2. LA OTRA REFORMA Y LA BUENAS PRÁCTICAS DE LOS EMPRESARIOS

<p>RED DE CORPORACIONES DE COLOMBIA</p> <p>Corpoeducación www.corpoeducacion.org.co</p> <p>Corporación Calidad www.ccalidad.com.co</p> <p>Corporación Excelencia en la Justicia www.cej.org.co (1996)</p> <p>Corporación Innovar www.innovar.org</p> <p>Consortio para el Desarrollo Comunitario www.consortio.org.co</p> <p>Corporación Transparencia por Colombia www.transparenciacolombia.org.co</p> <p>Fundación Empresarios por la Educación www.fundacionexe.org.co</p> <p>Fundación Ideas para la Paz www.ideaspaz.org</p>	<p>Desde 2003, la Fundación Empresarios por la Educación-ExE forma parte de una alianza de corporaciones para el desarrollo institucional, creada con el ánimo de construir una visión compartida, caracterizada por la complementariedad de saberes y experiencias.</p> <p>Se trata de una alianza que, además de socializar conocimientos y aprendizajes, pretende facilitar la formulación de una iniciativa innovadora de alto impacto social, en la que confluyen diversas competencias multidisciplinarias.</p> <p>En ese sentido, se ha esbozado un Proyecto Integral de Acompañamiento que contribuirá a la construcción social de lo público, bajo los principios de transparencia, responsabilidad, inclusión, equidad y participación.</p> <p>El objetivo fundamental es fortalecer la gobernabilidad e impactar el desarrollo económico y social de un municipio, mediante el mejoramiento de la gestión pública y de las organizaciones ciudadanas, así como de la proyección social del empresariado.</p>
<p>EMPRESARIOS POR LA EDUCACION</p> <p>ExE http://www.fundacionexe.org.co (2002)</p> <p>La Fundación ExE está conformada por 83 empresas y 26 personas naturales</p> <p>ACERÍAS DE COLOMBIA S.A. - ACESCO ALPINA - PRODUCTOS ALIMENTICIOS S.A. ATUNEC S.A. - ATUNES Y ENLATADOS</p>	<p>La Fundación Empresarios por la Educación-ExE tiene su origen en el 'Latin American Basic Education Summit', evento realizado en marzo de 2001 en Miami. Éste fue convocado por un grupo de corporaciones norteamericanas con el fin de promover una vinculación más activa del sector privado al educativo y de esta forma contribuir al mejoramiento de la educación en Latinoamérica.</p> <p>Los empresarios colombianos que participaron en el evento decidieron explorar formas para congregarse y comprometer al sector privado en torno a este objetivo. Para ello se creó un comité coordinador conformado por siete empresarios de varias regiones del país. Éste contó con el apoyo de la Fundación Corona, entidad especializada en el tema</p>

<p>DEL CARIBE S.A. AVIANCA BANCO DAVIVIENDA S.A. BP EXPLORACIÓN COMPANY (COLOMBIA) LTDA. BRANCH OF MICROSOFT COLOMBIA INC. C.I. DISAN S.A. CÁMARA DE COMERCIO DE BARRANQUILLA CARBONES DEL CERREJÓN LLC. CARVAJAL S.A. CASA EDITORIAL EL TIEMPO S.A. CEMENTOS DEL CARIBE S.A. CEMENTOS DEL NARE CEMENTOS DEL VALLE S.A. CEMENTOS EL CAIRO CEMENTOS PAZ DEL RÍO CEMENTOS RÍO CLARO COLOMBIANA DE COMERCIO CORBETA S.A. COMPAÑÍA DE CEMENTOS ARGOS S.A. COMPAÑÍA DE SEGUROS BOLÍVAR S.A. COMPAÑÍA NACIONAL DE CHOCOLATES S.A. COMPAÑÍA SURAMERICANA DE ADMINISTRADORES DE RIESGOS PROFESIONALES Y SEGUROS DE VIDA S.A. - SURATEP COMPAÑÍA SURAMERICANA DE VALORES - SUVALOR S.A. COMPAÑÍA SURAMERICANA DE SERVICIOS DE SALUD S.A. - SUSALUD CONTEGRAL MEDELLÍN S.A. CORFINSURA S.A. CORPORACIÓN CALIDAD CORPORACIÓN UNIVERSITARIA TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR DELIMA MARSH S.A. DESCAFEINADORA COLOMBIANA S.A. - DESCAFECOL DIACO S.A. DIARIO EL PAÍS S.A. ELECTRICARIBE / UNIÓN FENOSA ELECTROWEST - ELECTROQUIMICA WEST S.A. FEDERACIÓN NACIONAL DE CAFETEROS DE COLOMBIA FUNDACIÓN ÉXITO S.A. FUNDACIÓN AVIATUR FUNDACIÓN BANCOLOMBIA FUNDACIÓN LUKER FUNDACIÓN MARIO SANTO DOMINGO FUNDACIÓN PARA EL PROGRESO DE ANTIOQUIA - PROANTIOQUIA FUNDACIÓN SOCIAL PINAR DEL RÍO FUNDACIÓN SURAMERICANA GAS NATURAL E.S.P. GASES COMPRIMIDOS GEONET S.A. GRUPO SANTILLANA HARINERA DEL VALLE S.A. IBM DE COLOMBIA S.A. IMOCOM S.A. INDUPALMA S.A. INDUSTRIA COLOMBIANA DE CAFÉ S.A. - COLCAFÉ INDUSTRIAS ALIMENTICIAS NOEL S.A. INDUSTRIAS DE ALIMENTOS ZENÚ S.A. INSTITUTO MUSICAL DIEGO</p>	<p>educativo. Durante un año el comité estudió la situación de la educación en Colombia, identificó opciones válidas y legítimas para vincular a los empresarios con el sector educativo y formuló el Manifiesto del Empresariado Colombiano sobre la Educación Básica, documento en el que expresan sus compromisos en esta materia. Los avances del comité fueron compartidos con empresarios, autoridades educativas y organizaciones de la sociedad civil, a través de reuniones de trabajo realizadas en diferentes regiones del país. Los intereses, sugerencias y preocupaciones de los asistentes fueron retomados por el comité para enriquecer las propuestas elaboradas hasta el momento. Así, el Manifiesto fue respaldado por cerca de 4 mil empresarios, empleados y dirigentes gremiales; y difundido posteriormente en medios de comunicación. La acogida recibida llevó al comité a estudiar las mejores alternativas para transformar el Manifiesto en programas, estrategias y acciones concretas. De esta forma decidió establecer una fundación privada sin ánimo de lucro. Esta opción contribuiría a darle a la iniciativa la solidez institucional y la capacidad de ejecución necesarias. La Fundación Empresarios por la Educación-ExE fue creada el 4 de octubre de 2002. En ella participa un centenar de empresarios y empresas colombianas y multinacionales, ubicadas en todas las regiones del país y comprometidas con el mejoramiento de la calidad, la cobertura y la eficiencia de la educación básica en Colombia. 1.115 instituciones educativas atendidas. 7.800 niñas y niños, 44 instituciones educativas y 195 docentes beneficiados con el Proyecto Pequeños Científicos. Este programa busca mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias en colegios públicos de cuatro regiones del país. Se desarrolla en alianza con la Universidad de Los Andes. Sistema Interactivo de Consulta de Infraestructura Educativa (Sicied): Software elaborado por la Cámara de Comercio de Barranquilla y la Fundación Promigas; donado al Ministerio de Educación Nacional. \$9 apalancados por cada peso invertido por la Fundación</p>
---	--

<p>ECHAVARRÍA INTEGRACIÓN PUBLICIDAD S.A. MANUELITA S.A. MEALS DE COLOMBIA S.A. MICROPLAST S.A. MNR COMUNICACIONES LTDA. NESTLÉ DE COLOMBIA S.A. ORBITEL S.A. E.S.P. ORGANIZACIÓN CORONA S.A. ORGANIZACIÓN TERPEL S.A. PRODUCTORA DE GELATINA S.A. - PROGEL PRODUCTOS ALIMENTICIOS DORIA S.A. PRODUCTOS NATURALES DE LA SABANA S.A. - ALQUERÍA PROMIGAS S.A. E.S.P. PROTECCIÓN S.A. QUÍMICA INTEGRADA S.A. - QUINSA SIEMENS S.A. SMURFIT CARTÓN DE COLOMBIA S.A. SODEXHO COLOMBIA S.A. SODIMAC S.A. SUFINANCIAMIENTO S.A. SURTIGAS S.A. E.S.P. TECNOQUÍMICAS S.A. TELFÓNICA MÓVILES COLOMBIA S.A. TIPIEL S.A. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE VALTRONIK S.A. - PUBLIK VIDRIO ANDINO S.A.</p>	
<p>CORPOEDUCACION Estas son las entidades que forman parte de Corpoeducación:</p> <p>Ministerio de Educación www.mineduccion.gov.co</p> <p>Colciencias www.colciencias.gov.co</p> <p>Departamento Nacional de Planeación www.dnp.gov.co</p> <p>Fundación Corona www.fundacioncorona.org.co</p> <p>Fundación Compartir www.fundacioncompartir.org</p> <p>Fundación FES www.fundacionfes.org</p> <p>Fundación Antonio Restrepo Barco www.funrestrepobarco.org.co</p> <p>Fundación Carvajal www.fundacioncarvajal.org.co</p> <p>Cámara de Comercio de Barranquilla</p>	<p>Corpoeducación surgió en 1995, cuando el sector educativo colombiano experimentaba grandes transformaciones.</p> <p>Por un lado, la Constitución Política de 1991 abrió nuevos espacios para que otros sectores sociales participaran activamente como socios estratégicos del Estado en el desarrollo de proyectos y en la solución de problemas. Por el otro, la descentralización de competencias y recursos hacia las regiones asignó a los departamentos y municipios el rol de ejecutores directos de los planes y programas educativos y al Ministerio de Educación el papel de entidad formuladora, orientadora y evaluadora de las políticas educativas (Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Ley 60 de 1993).</p> <p><u>La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, que en ese momento tenía la tarea de plantear propuestas para el fortalecimiento de los temas de la educación y la ciencia como ejes fundamentales del desarrollo nacional, recomendó, entre otras cosas, crear una corporación mixta para estudiar, sistematizar, promover y difundir innovaciones en los campos de la ciencia, la educación y el desarrollo.</u></p> <p>En sus casi diez años de trabajo, la institución se ha posicionado como una entidad idónea y competente para adelantar y coordinar con eficiencia proyectos institucionales complejos. Más de quinientas instituciones de educación básica y media de todo el país han recibido asesoría, acompañamiento y conocimiento para fortalecer sus procesos educativos y beneficiar a miles de estudiantes.</p>

<p>www.camarabaq.org.co</p> <p>Fundación Cofivalle</p>	
<p>CORPORACIÓN EXCELENCIA EN LA JUSTICIA, CEJ</p>	<p>La Corporación Excelencia en la Justicia, CEJ, es una organización privada sin ánimo de lucro, establecida el 28 de agosto de 1996 mediante Acta de Constitución suscrita por 91 miembros fundadores de diversas regiones y sectores económicos y sociales del país.</p> <p>Los fundadores se propusieron crear una organización representativa de la sociedad civil, independiente, de alto nivel técnico, regida por principios modernos de gestión, con capacidad de influir y promover cambios en la búsqueda de la excelencia en la Justicia.</p> <p>Entre los miembros de la CEJ se cuentan reconocidas universidades, centros de investigación, agremiaciones, empresas del sector productivo, medios de comunicación y profesionales interesados en motivar la participación ciudadana en la tarea de fortalecer el Sistema de Justicia en Colombia</p>

ANEXO 3 MOVILIZACIONES DEL MAGISTERIO. DÉCADA DEL 90

Fecha	Tipo de Movilización	Motivo
14/02/90	Protesta y marcha nacional	Contra las alzas y los bajos salarios. Por la defensa de la soberanía nacional y de América Latina
Febrero 1990.	Paro 48 horas	Lucha por el respeto a los derechos y reivindicación de los educadores colombianos
30/05/91	Movilización Nacional	Por el derecho a la vida y por la defensa de la educación pública marchas en las principales ciudades: Bogotá, Medellín, Barranquilla, Bucaramanga, Cali.
13-14/08/91	Paro Nacional del Magisterio	En protesta por los asesinatos de educadores.
21-22/11/91	Foro Nacional sobre Ley General de Educación	Sobre política educativa, propuesta Ley General de Educación pública. Participaron Alcaldes, congresistas, constituyentes, diputados, universidades, centros de investigación, secretarías de educación, organizaciones de estudiantes
17/05/93	Paro indefinido de los educadores agrupados en FECODE. El día 20 del mismo mes, la mayor concentración fue en Bogotá.	Con el fin detener la propuesta gubernamental de trasladar a los municipios el manejo de los recursos asignados al sector y el desmonte del régimen de prestaciones del magisterio aprobado cuatro años atrás
20/09/93	Caminata por la paz, organizada por FECODE y la CUT	Por la Paz, la comunidad educativa colombiana como componente de la sociedad civil, también debe ser actor real de la búsqueda de la paz integral para la nación. Por la tolerancia y fraternidad en la escuela, fortalecer valores democráticos. Demanda del movimiento guerrillero y del gobierno una actitud responsable con la sociedad y mayor actitud política con el diálogo

24/02/94	Paro de 24 horas	Organizado por la CUT y donde participaron FECODE, USO y Sindicato Acerías Paz del Río. Para Denunciar y rechazar las secuelas del neoliberalismo, en el marco de un Paro Nacional y una marcha campesina sobre Popayán, Sogamoso, Bogotá, Medellín y Cali,
12/10/94	Paro nacional de maestros.	FECODE tomó la decisión de cese de actividades, luego de que esta agremiación no llegara a ningún acuerdo con el Ministerio de Educación sobre las peticiones de salario profesional para el magisterio. Solicitó también incremento del presupuesto para el sector educativo en \$300 millones, además del billón destinado para este fin.
06/02/95	Paro Nacional de maestros	1. Contra el Pacto Social, por un salario profesional, la suspensión de los decretos que reviven la municipalización de la educación y acaban el estatuto docente. Los decretos eran: el 2886 del 29 de diciembre de 1994 que plantea la certificación de la planta personal y pretende revivir la municipalización de la educación. Y el decreto 2903 del 31 de diciembre de 1994 que plantea la reestructuración de las normales. 2. Exigir reglamentación concertada de las normas educativas. Ley 115 y Ley 60. 3. En lo pedagógico reglamentación de los lineamientos generales del currículo
Junio-Agosto/95	Paro Nacional de profesores universitarios	Debido a Problemas salariales y asignaciones presupuestales
14/09/95	Sindicatos advierten sobre paro Nacional	Los trabajadores del Estado exigen al Gobierno que retire los proyectos de reforma pensional, así como de reglamentación de la carrera
20/09/95	Movilización Nacional de Educadores en el Marco de la Jornada por la vida y la paz	administrativa a nivel territorial, con la amenaza de realizar un paro nacional. El Consejo Nacional Estatal, integrado por FECODE, FENALTRASE, la USO y el sindicato del ISS, entre otros, se declara en estado de alerta. Por Soberanía Nacional, Convergencia pacífica y solidaridad en el problema de Urabá.
Marzo 1996	Nuevo paro de maestros en el país. Los profesores	Como protesta por el asesinato de uno de sus líderes sindicales y por la

Octubre 1996	<p>realizaron un paro de cinco días</p> <p>Paro de maestros. convocado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE)</p>	<p>implantación de la jornada ordinaria sin salario profesional, especialmente en Bolívar, Caldas y Quindío.</p> <p>La Federación Colombiana de Educadores entró en cese de Actividades como presión para el acuerdo salarial de 1995. Se prolonga el paro de maestros ante el estancamiento de las negociaciones con el Gobierno. El paro podría ser indefinido, afectando a más de seis millones de estudiantes.</p>
11/01/97	El magisterio y los empleados públicos organizan un paro nacional	Por no estar de acuerdo con el alza Síntesis 1998 de salarios establecidos por el gobierno para este año.
14 /02/97	Paro indefinido y toma de capitales de departamento	Construir acuerdo sobre capacitación y profesionalización, buscar el pago de prima de vacaciones, apoyo en recreación y cultura, plan de vivienda
16/02/97	Huelga de hambre. Maestros de primaria que trabajan por contrato en Neiva, se toman la catedral de esta ciudad e inician huelga de hambre	Para demandar su inclusión en la nómina oficial del departamento
22/07/97	Paro del magisterio. FECODE y los educadores de Córdoba suspendieron sus actividades durante cuatro días	En protesta por el asesinato de 79 maestros en los últimos tres años,
27/07/97	Maestros en paro. Los docentes de Bogotá realizaron una jornada de protesta	En rechazo a la privatización de la educación
20/10/98	<i>Marcha de maestros</i>	Los educadores protestaron en cinco capitales del país e insistieron en hablar con el gobierno para dar Solución a los problemas del sector.
25/02/99 El Educador Colombiano	Paro Nacional	Organizado por la CUT y FECODE, en protesta por la situación de trabajadores estatales y contra *Acuerdo con el Fondo

19/04/99	<i>Paro educativo</i>	<p>Monetario Internacional. *Privatización de la educación pública. *Supresión del Régimen Prestacional Especial. * Pretensión del gobierno de acabar con FECODE</p>
31/08/99	Paro Cívico Nacional	<p>En protesta por el Plan de Desarrollo presentado por el gobierno ante el Congreso Bogotá paralizada. La comunidad de educadores, salud y transporte iniciaron un cese de labores en protesta por el Plan de Desarrollo. Manifestaciones similares se Presentaron en resto del país.</p>
2, 3 y 4/ 10/2003	II Foro Defensa de la Educación Pública	<p>Organizado por FECODE. Ejes temáticos: *Política educativa en el marco de la globalización. *La educación como un derecho. *Situación de la educación pública. *Calidad de la educación. *Educación para la democracia. *Solidaridad, derechos humanos y paz. *Educación, arte, cultura</p>

ANEXO 4. INFORMES SOBRE MAESTROS

INFORME MAESTROS ASESINADOS, DESAPARECIDOS, RETENIDOS O SECUESTRADOS 1999-2001																						
FECODE. 2001. www.fecode.edu.co																						
Página	Cita/ Temática	Observaciones																				
	<p>Listado con los nombres de los maestros secuestrados, desaparecidos y asesinados. Se incluye la fecha en que fue víctima, el lugar, el nombre del colegio donde trabajaba y la ocupación particular en que se desempeñaba al momento del acto violento.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 40%;">AÑO</th> <th style="width: 60%;">MAESTROS ASESINADOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1999</td> <td style="text-align: center;">27</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2000</td> <td style="text-align: center;">42</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2001 (Octubre)</td> <td style="text-align: center;">32</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2002</td> <td style="text-align: center;">83</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 40%;">AÑO</th> <th style="width: 60%;">MAESTROS DESAPARECIDOS, SECUESTRADOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1999</td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2000</td> <td style="text-align: center;">6</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2001 (Octubre)</td> <td style="text-align: center;">6</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2002</td> <td style="text-align: center;">NS</td> </tr> </tbody> </table>	AÑO	MAESTROS ASESINADOS	1999	27	2000	42	2001 (Octubre)	32	2002	83	AÑO	MAESTROS DESAPARECIDOS, SECUESTRADOS	1999	1	2000	6	2001 (Octubre)	6	2002	NS	<p>Estadísticas en asenso frente a la violencia contra los maestros en diferentes regiones del país.</p>
AÑO	MAESTROS ASESINADOS																					
1999	27																					
2000	42																					
2001 (Octubre)	32																					
2002	83																					
AÑO	MAESTROS DESAPARECIDOS, SECUESTRADOS																					
1999	1																					
2000	6																					
2001 (Octubre)	6																					
2002	NS																					

BIBLIOGRAFÍA

- ARCHILA, Mauricio. (2003). "Idas y venidas. Vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990.
- ARTUNDUAGA SÁNCHEZ, Edgar. Propuesta de ponencia para segundo debate al proyecto de ley No. 119/04 Senado.
- AVELLANEDA, Luis Carlos. (2005). Por un Nuevo Estatuto Docente. En el Foro sobre Educación desarrollado en el recinto del Senado. Agosto 26.
- BANCO MUNDIAL. (1996). Prioridades y estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial. Washington.
- _____. Jomtien. Énfasis en la educación Básica, metas para el 2000 y ahora postergadas para el 2015, luego del Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar el 26 y 28 de abril del 2000.
- CALVO, Gloria y otros. (2004) La Formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Bogotá: UNESCO/IESALC-UPN.
- CÁRDENAS GIRALDO, Martha. (2002). El Movimiento Pedagógico una mirada desde los grupos pedagógicos. En: 20 años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades.
- CARNOY, Martín y MOURA, Claudio. (1997). Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?. Washington: BID.
- CARVAJAL S., Adalberto. (1985) Educadores frente a la ley, 3ª ed., Bogotá. Rodríguez Quito Editores.
- CASTRO VILLARRAGA, Jorge Orlando. La primera evaluación masiva de maestros en Colombia: El Examen de Revisión de 1936. En: Revista Pretextos, n° 7 y 8, Santa de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, mayo-diciembre de 1999.
- CATAÑO, Gonzalo. (1989) Educación y estructura social. Bogotá, Plaza y Janés- A.C.S.
- CEDE. (2006) Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005. Documento Técnico. Centro de Estudios Económicos para el Desarrollo.
- CEPAL-UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile. CEPAL.
- CLAUSTRO DE PROFESORES. (2004). Comunicado No. 18 ASPU. Asociación Sindical de Profesores Universitarios. Octubre 29.
- COLL Y PORLÁN. (1998). Alcance y perspectivas de una reforma educativa: La experiencia española. En: Investigación en la escuela. Barcelona.
- COOMBS, Philip. (1978) La Crisis Mundial de la Educación, 4ª edición, Barcelona: Ediciones Península (Primera edición inglesa 1968, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación).
- CORAGGIO, José Luis. (1993). Desarrollo humano, economía popular y educación: El papel de las ONG latinoamericanas en la iniciativa de educación para todos. Madrid: Miñó y Dávila.
- CORAL, Laureano. (1980) Historia del Movimiento Sindical del Magisterio. Fondo Edit. Suramérica.
- DE LELLA, Cayetano. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. En: Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, septiembre. (Página de la OEI).
- Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia. (2005) Revista de Salud Pública. Rev. Salud pública vol.8 no.1 Bogotá Mar. 2006.
- Documento Cumbre de las Américas II celebrada en abril de 1998 en Santiago de Chile.
- Documentos CNA Ver: www.cna.gov.co
- ESCOBAR, Arturo. La invención del desarrollo en Colombia. En: Lecturas de Economía, No.20, Departamento de Economía. U. de Antioquia, mayo-agosto de 1986, págs.11-35.
- FABARA GARZÓN, Eduardo y otros. (2004). Situación de la Formación Docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela. CENAISE.

FOUCAULT, Michel. Sujeto y poder. (1998). En: Revista Texto y Contexto N° 35.

GAVILÁN, Mirta Graciela. (1999). La desvalorización del rol docente. En: Revista Iberoamericana de Educación N° 19. Enero-Abril.

GIMENO SACRISTÁN, J., "Profesionalización docente y cambio educativo". En Alliaud, A. Y DUSCHTZKY, L. (compiladoras), Maestros práctica y transformación escolar. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires 1992.

GOMEZ-BUENDIA Hernando; LOSADA-LORA, Rodrigo. (1984) Organización y Conflicto: la educación primaria oficial en Colombia. Ottawa, CIID.

IBARROLA, María de y LOYO, Aurora. (2001). Estructura del sindicalismo docente en América Latina. En: TIRAMONTI, Guillermina y FILMUS, Daniel. Sindicalismo docente y reforma en América Latina. / (Coordinadores). Buenos Aires Argentina 2001 Grupo Editorial temas. Capítulo III. INFORME 23. Instituto de Pedagogía Popular. (2004). SALUD OCUPACIONAL DE LOS MAESTROS. PERU. Salud de educandos y maestros. Mayo.

IV Conferencia Iberoamericana de Educación. *La Educación como factor de desarrollo*. Bariloche: Octubre 1995.

IX Conferencia Iberoamericana de Educación. Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización. La Habana, Cuba, 1 y 2 de julio de 1999.

MARLAINE, Lockheed E. y BLOCH, Deborah (1992). "Educación Primaria", Washington: Banco Mundial. (Primera edición en inglés 1990).

MARTINEZ Boom, Alberto; NOGUERA, Carlos Ernesto y CASTRO, Jorge Orlando. (1988). Reformas de la Enseñanza en Colombia: 1960-1980. En: Educación y Cultura, No.15. Bogotá: FECODE-CEID. Págs.12-21.

_____ (1994). Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia. Santa fe de Bogotá, Colombia: Tercer Milenio.

_____ y Unda, M. Pilar (1995). Redes Pedagógicas: espacios múltiples y abiertos. En Revista Nodos y Nudos No 6. UPN. Bogotá.

_____ (2003). La educación en América Latina: De políticas expansivas a estrategias competitivas. En: Revista Colombiana de Educación. N° 44. Bogotá-Colombia. UPN.

MEJÍA, Marco Raúl. (2006). Educación (es) en la (s) globalización (es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ediciones desde abajo.

MEN Decreto 1278 de 2002

MEN. Estatuto Docente. Decreto 2277 de 1979

MEN. (1988) Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores, Serie Documentos Especiales, Bogotá

MOVILIZACIÓN SOCIAL POR LA EDUCACIÓN. (2005). Borrador de cartilla de trabajo No 6. Bogotá.

NACIONES UNIDAS. (2000). Comité Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General N° 14. El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud.

NEGRI, Antonio y HARDT, Michael. (2004). Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio. Debate. Barcelona.

PATIÑO G., C.A. (2006) Modelos de calidad en la formación profesional y en la educación. Análisis y complementariedad. Montevideo: CINTERFOR/OIT. (Papeles de la Oficina Técnica, 18)

PEÑUELA CONTRERAS, Diana Milena y RODRÍGUEZ MURCIA, Víctor Manuel. (2005). El Movimiento Pedagógico: Un espacio para la resistencia y el ejercicio del poder. Tesis de grado Maestría en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN. 2004-2008. Bogotá: una Gran Escuela. Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor.

PROCURADURIA GENERAL DELA NACION. (2006) El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos. Bogotá, USAID-Procuraduría.

Recomendación sobre Calidad de la Educación. Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del Planeamiento económico en los países de América Latina y del Caribe. Informe Final, 1966: Buenos Aires

RIVERO H, José. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación N° 23: ¿Equidad en la Educación? / Equidade na Educação? Mayo – Agosto. Especialista de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

RODRÍGUEZ, Abel. (2002). El Movimiento Pedagógico. Un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: 20 años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades.

RODRIGUEZ, Sandra y PINILLA, Alexis. (2005) La pedagogía por decreto. En: PULIDO Y BAQUERO (comp.) Formación de maestros, profesión y trabajo docente. Bogotá, UPN-FLAPE.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogota Plan Sectorial de Educación 1998 – 2001.

TIRAMONTI, Guillermina y FILMUS, Daniel. (2001). Sindicalismo docente y reforma en América Latina. / (Coordinadores). Buenos Aires Argentina. Grupo Editorial temas

TORRES, Rosa María. (2000). De agentes de la reforma a sujetos de cambio: la encrucijada docente en América Latina. Perspectivas XXX. N ° 2 (N ° 114). Junio. UNESCO Ginebra.

UNESCO. Considerandos Resolución A 1. Plan Decenal de Educación. Alianza para el Progreso. -----, (1962). Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina. -----, (2000). Informe Mundial Colombia, Parte I. ----- Jomtien. Énfasis en la educación Básica, metas para el 2000 y ahora postergadas para el 2015, luego del Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar el 26 y 28 de abril del 2000. ----- UNESCO. (2000) La EPT Evaluación 2000. Colombia Ver: www.unesco.org

----- UNESCO (1987). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Avances, obstáculos y responsabilidades de acción para el futuro, París: UNESCO.

V Conferencia Iberoamericana de Educación. Buenos Aires (Argentina), 7 y 8 de septiembre de 1995.

VILLEGAS-REIMERS E, REIMERS F. (1996). ¿Donde están los setenta millones de docentes? En: Perspectivas N ° 99. Ginebra: UNESCO.

XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tarija, Bolivia, 4 y 5 de septiembre de 2003. Declaración de Tarija.

Legislación consultada:

Ley 91 de 1989
 Decreto 1775 de 1990
 Ley 80 de 1993
 Decreto 2234 de 1998
 Decreto 2831 de 2005

En Internet:

<http://www.artunduaga.com/ellegislador/profesionalizaciondeldocente/index.html>
http://www2.unesco.org/wef/countryreports/colombia/rapport_1.htm
<http://www.oei.es/ixciedoc.htm>
<http://www.rieoei.org/rie23.htm>
www.unne.edu.ar/cyt/sociales/s-007.pdf
www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/torres/torres2000ar.pdf
<http://www.oei.es/vcie.htm#urgencia>
<http://www.oei.es/vcie.htm#declaracion>
<http://www.oei.es/xiiicumbre.htm>
www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluacionAcademicaPachecoDiaz.pdf
www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF
www.mineduacion.gov.co/
www.elcolombiano.com/proyectos/premiososcar/premio_de_estrellas/historia_del_galardon.htm
www.fundacioncompartir.org
www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85813_archivo_pdf.pdf
www.presidencia.gov.co/decretoslinea/1998/febrero/11/dec272111998.pdf
www.presidencia.gov.co/decretoslinea/1996/abril/17/dec0709171996.pdf
www.procuraduria.gov.co/imgs/eventos/05052006_libroeducacion.pdf

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/propertyvalue-21121.html>
[www.unesco.cl/.../documentos/formacion docente america latina caribe tensiones tendencias propuestas.pps](http://www.unesco.cl/.../documentos/formacion_docente_america_latina_caribe_tensiones_tendencias_propuestas.pps)
www.ctera.org.ar/formaciondocente.htm
www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer
www.iesalc.unesco.org.ve/.../estudio%20comparativo%20-%20universidades%20pedagogicas%20en%20la%20región.pdf
www.pedagogica.edu.co/
www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_12pedag.pdf
<http://www.oei.es/index.html>
<http://www.oei.es/linea6.htm>
<http://contexto-educativo.com.ar/index.htm>
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado_arte_situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela.pdf
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado_arte_situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela.pdf
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado_arte_situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela.pdf?menu=/esp/biblio/docdig/
<http://www.campus-oei.org/webdocente/index.html>
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>
<http://www.reduc.cl/reduc/loera.pdf>
<http://www.rieoei.org/rie23.htm>

De la Página del DANE

[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal docentes zona 200 0.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_200_0.xls)
[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal docentes zona 200 1.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_200_1.xls)
[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal docentes zona 200 2.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_200_2.xls)
[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal docentes zona 200 3.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_200_3.xls)
[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal docentes zona 200 4.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_200_4.xls)
[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal docentes zona 200 5.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_200_5.xls)

Referencias de Periódicos y otros:

Diario El Espectador.
Semanario Voz Proletaria.
Revista Solidaridad No 46.
Revista Síntesis. 1992-1999
Boletín Oficial de FECODE El Educador No 4, 7, 8.9.
Boletines FECODE 001 y 002

ANEXO 1

REFORMA(S) EDUCATIVA(S)			
Contexto de Política Educativa Internacional ⁹⁰ - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Regional⁹¹ - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Nacional - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Distrital - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)
1990-1994⁹²			
<p>* Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990</p> <p>El documento plantea varios desafíos a futuro entre los que se cuentan: Garantía del acceso a una enseñanza primaria de calidad aceptable, a la alfabetización, a conocimientos y capacidades básicas para todos los niños, jóvenes y adultos, y concentrarse en la reducción de la repetición innecesaria de grados y de los niveles de deserción.</p>	<p>*Chile: .Ley Orgánica de Constitución de la Enseñanza. Ley 18962. Año de promulgación 1990.</p> <p>*Guatemala: Ley de Educación Nacional. Año de promulgación 1991</p> <p>*Paraguay: .Ley de Educación. Año de promulgación 1992.</p> <p>*Argentina: Ley Federal de Educación. Ley 24195. Año de promulgación 1993.</p> <p>*México: .Ley General de Educación. Año de promulgación 1993.</p> <p>*Bolivia: .Ley de Reforma Educativa. Ley 1565. Año de promulgación 1994.</p> <p>*Ecuador: .Ley de Educación y Reglamento General. Año de promulgación 1994</p> <p>*Colombia: .Ley General de Educación. Año de promulgación 1994.</p> <p>*II Conferencia Iberoamericana de</p>	<p>Ley 91 de 1989 creó el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio como una cuenta especial de la Nación, sin personería jurídica y con independencia patrimonial, contable y estadística; La Ley 91 de 1989 estableció como uno de los objetivos del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, garantizar la prestación de los servicios médico-asistenciales, los cuales contratará de acuerdo con las instrucciones que imparta el Consejo Directivo del Fondo; La Ley 91 de 1989 previó la existencia de un Consejo Directivo del Fondo quien, entre otras funciones, tiene la de velar por el cumplimiento y correcto desarrollo de los objetivos del Fondo.</p> <p>* Constitución Política de 1991.</p> <p>* Plan Apertura Educativa 90-94.</p>	

⁹⁰ Se priorizan aspectos relacionados con organismos de cooperación.

⁹¹ Se priorizan aspectos relacionadas organismos de cooperación y países de A.L.

⁹² Se debe tener en cuenta, de manera preferente, los años que cobija el proyecto.

	<p>Educación. Declaración de Guadalupe. La Cooperación Iberoamericana en el campo de la Educación</p> <p>Los Ministros de Educación de los países de Iberoamérica, convocados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se reunieron en Guadalupe y Sevilla, España, los días 19 al 21 de junio de 1992, deliberando a partir de las propuestas educativas establecidas en la Declaración de Guadalajara por la Cumbre de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno celebrada los días 18 y 19 de julio de 1991. Y resaltan los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La especial relevancia del papel que la educación debe desempeñar al servicio de una comunidad que «se asienta en la democracia. - El respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales» -El compromiso «con el desarrollo económico y social de nuestros pueblos, la plena vigencia de los derechos humanos, la ampliación de los cauces democráticos, el fortalecimiento de nuestros sistemas institucionales y el respeto a los marcos de derecho internacional». <p>*III Conferencia Iberoamericana de Educación. La Descentralización Educativa. Santafé de Bogotá, Colombia, 4-6 de noviembre de 1992.</p> <p>Declaración de Santa Fé de Bogotá sobre Descentralización de la Educación en los Países Iberoamericanos.</p>	<p>* La Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior</p> <p>* La Ley 60 de 1993 de Distribución y Competencias y Recursos entre los diferentes ámbitos territoriales del país. La ya derogada Ley 60 de 1993, fundamentó esta serie de reformas, distribuyendo las competencias de los municipios y departamentos, asignándole a los primeros solamente funciones administrativas y de cofinanciación y a los segundos la administración de los municipios, la distribución de los recursos del situado fiscal, asumiendo competencias relacionadas con el currículo entre otras funciones.</p> <p>* La Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación</p> <p>Por otra parte, la Ley 115 expresa que es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales del Estado, la calidad y el mejoramiento de la educación, la cualificación y profesionalización de los educadores, innovación de los recursos y métodos educativos, así como la inspección y evaluación del proceso educativo.</p> <p>Artículo 4o. de la Ley 115 de 1994, el Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación y especialmente velar por la cualificación y formación de los educadores;</p> <p>Que los programas en el área de Educación, según lo establecido en el artículo 113 de la Ley 115 de 1994, deben estar acreditados en forma previa;</p> <p>* El Decreto 1860 de agosto de 1994, se reglamenta parcialmente la Ley 115, en</p>
--	--	--

		los aspectos pedagógicos y organizativos generales.	
1994-1998			
Contexto de Política Educativa Internacional ⁹³ - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Regional ⁹⁴ - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Nacional - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)	Contexto de Política Educativa Distrital - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)
<p>Banco Mundial. (1996). Prioridades y estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial. Washington.</p> <p>Este documento plantea como desafíos para la Educación: el acceso, la equidad del gasto público sobre todo en Educación Superior, la calidad relacionada con la eficiencia interna y externa del sistema, así como aceleración de la reforma (la reforma educativa debe ir de la mano en la reforma económica). Y entre las estrategias planteadas por este Organismo Internacional para lograr una enseñanza eficaz están:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normas de rendimiento claras y estrictas para las asignaturas. • Apoyo a insumos para el aprendizaje: Capacidad para aprender, plan de estudio, intervención del sector privado, evaluación del 	<p>*Panamá: Ley 34. Reforma de la Ley Orgánica de Educación. Año de promulgación 1995.</p> <p>*Brasil: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. (LOB). Año de promulgación 1996.</p> <p>*El Salvador: Ley General de Educación. Decreto Legislativo. Año de promulgación 1996</p> <p>Carnoy, Martín y Moura, Claudio. (1997) ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? Washington: BID</p> <p>Con relación a los procesos de reforma que vinculan calidad, equidad y evaluación, el documento de Carnoy y de Moura, plantea que existen cuatro grandes esferas de interés: la dinámica del proceso de reforma, la evaluación del rendimiento educativo, la educación secundaria y técnica y la formación y habilitación de docentes. En este último aspecto se realiza el siguiente diagnóstico: "La calidad de los maestros es la base del mejoramiento de la</p>	<p>El Plan Decenal, establecido por la Ley General de Educación (artículo 72) y reglamentado por el Decreto 1719 de 1995. Tiene por objeto fundamental elevar la educación a la categoría de política de Estado trascendiendo así los márgenes de un período de gobierno. El Plan es una guía de acción que pretende definir las metas para la educación colombiana durante los próximos 10 años y provocar una movilización no sólo institucional, sino social y continua en torno a la educación.</p> <p>Además el Plan Decenal tiene como derroteros los siguientes propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Generar una movilización de opinión por la educación * Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia política. * Formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea, el desarrollo sostenible del país y a la preservación del ambiente. * Afirmar la unidad y la identidad nacional, dentro de 	<p>PLAN DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO EN EL SERVICIO EDUCATIVO DEL DC DE SANTA FE DE BOGOTÁ. (ABRIL 8 DE 1997)</p> <p>POLÍTICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un nuevo enfoque para la formación de docentes en ejercicio. 2. Capacitación de funcionarios administrativos al servicio de la educación. 3. Los directivos docentes como sujeto integradores de la docencia y la administración 4. Sistema distrital de formación de docentes y administrativos <p>ESTRATEGIAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomento a la investigación educativa y a la vinculación de investigadores a los programas de formación permanente. 2. Formación permanente de docentes y directivos en servicio 3. Formación

⁹³ Se priorizan aspectos relacionados con organismos de cooperación.

⁹⁴ Se priorizan aspectos relacionadas organismos de cooperación y países de A.L.

<p>desempeño del maestro, tiempo efectivo.</p> <p>• Flexibilidad en la gestión de insumos y vigilancia del desempeño: descentralización, autonomía de la escuela en cuanto a los recursos e insumos y profesionalización del docente.</p> <p>Delors, Jacques.(1996). <i>La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión Internacional, sobre la educación para el siglo XXI.</i></p> <p>Las propuestas de la Comisión Delors: construcción de una «sociedad educativa» asumiendo el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio, y basando el accionar educativo presente y futuro en el aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir, son parte importante del actual escenario educativo.</p>	<p>calidad, para lo cual se debe aumentar el nivel de competencia docente, buscando incentivos al desempeño excepcional y la creación de remuneración por mérito”</p> <p>¿Cuánto se puede gastar en educación?</p> <p>Guillermo Labarca, Consultor, División de Desarrollo Productivo y Empresarial, CEPAL. 1995</p> <p>Los sistemas educativos de América Latina emplean una tecnología adoptada de la que generaron los países actualmente más industrializados. Esta tecnología hace uso intensivo del trabajo, concentrando el gasto en los salarios del personal docente y administrativo, y su utilización eficiente --tal como se la aplica en los países industrializados-- conlleva un elevado gasto por alumno. Siguiendo recomendaciones de organismos internacionales, muchos gobiernos de la región han manifestado la intención de aumentar el gasto actual en educación a entre 6% y 8% del producto interno bruto. Pero en los países de América Latina los recursos necesarios para lograr un sistema eficiente de cobertura universal superan con mucho esta cifra. La educación pública no tiene mecanismos para acceder a recursos</p>	<p>la diversidad cultural.</p> <p>* Superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan al sistema educativo.</p> <p>* Organizar todos los esfuerzos de grupos sociales en un nuevo Sistema Nacional de Educación.</p> <p>* Proponer e impulsar la ciudad educadora para la educación extraescolar</p> <p>* Asegurar que todas las instituciones de educación básica tengan la posibilidad real de proporcionar educación completa y de calidad</p> <p>* Ofrecer a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad</p> <p>* Ampliar la cobertura del Sistema Educativo.</p> <p>Acciones del MEN derivadas del Plan Decenal en temas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cobertura de la Educación básica - Descentralización del sector educativo - Programa Nacional de informática y bilingüismo - Mejoramiento de la calidad de la educación - Fortalecimiento de la institución escolar - Acreditación y financiación de la educación superior - Puesta en marcha de la Ley del deporte - Investigación y desarrollo pedagógico - Equidad en la educación - Evaluación del proceso educativo <p>* El Decreto 2886 de diciembre 29 de 1994, por el cual se reglamenta los procedimientos y demás formalidades necesarias que</p>	<p>permanente de docentes que atienden poblaciones especiales (personas con limitación o capacidades excepcionales, adultos, grupos étnicos, campesinos, grupos para la rehabilitación o reinserción).</p> <p>4. Formación de postgrados para docentes y administrativos en servicio</p> <p>5. Fomento a las acciones de formaciones locales e institucionales.</p> <p>6. Formación permanente a funcionarios administrativos en servicio.</p> <p>7. Organización de un sistema de información para la evaluación y la orientación de programas de formación permanente</p> <p>ACCIONES</p> <p>1. Aprobación del Plan de Formación Permanente del Personal Docente y Administrativo del Distrito Capital.</p> <p>2. Coordinación por parte del Comité Distrital de Capacitación, de la implementación de programas que desarrollen las estrategias del Plan Territorial</p> <p>3. Convocatoria para la presentación de propuestas de registro de Programas de Formación Permanente de Docentes y Administrativos y</p>
---	--	--	---

	<p>suficientes; sólo las escuelas privadas que reciben apoyo financiero de las familias de los estudiantes están en condiciones de emplear adecuadamente las tecnologías señaladas. Para resolver el problema educativo en la región es necesario elaborar una política que incentive el desarrollo de tecnologías educativas más eficientes, en general con uso más intensivo de capital, tomando como punto de partida las experiencias exitosas de la región.</p> <p>La educación en América Latina: la demanda y la distribución importan</p> <p>La educación fue tema principal de atención de los Jefes de Estado en la Cumbre de las Américas II celebrada en abril de 1998 en Santiago de Chile. En dicha Cumbre fue definida la equidad educativa «como la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica...».</p> <p>Para alcanzar los objetivos propuestos en materia de equidad, los gobiernos se comprometieron a asumir dos énfasis en particular: la generación de programas de naturaleza compensatoria y la focalización de</p>	<p>deben cumplir las entidades territoriales para obtener la certificación del cumplimiento de los requisitos que les permita asumir la administración de los recursos del situado fiscal y prestación del servicio educativo.</p> <p>El Decreto 804 del 18 de mayo de 1995, el cual reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.</p> <p>La Ley 188 de 1995, define el Plan Plurianual de Inversiones, que consagra una importante estabilidad de los recursos financieros para el sector educativo.</p> <p>La Resolución N° 2343 de junio 5 de 1996, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logro curriculares para la educación formal</p> <p>El Decreto 2082 del 18 de noviembre de 1996, reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Establece los principios que se fundamenta, las orientaciones curriculares especiales para ofrecer dicha atención; señala reglas generales para la organización del servicio educativo que permita la atención; indica orientaciones para la formación de docentes y formula criterios para el apoyo financiero de los programas de atención educativa.</p> <p>La Resolución 2707 del 26 de junio de 1996, mediante la cual se definen los criterios generales par la evaluación</p>	<p>selección de las mismas.</p> <p>4. Convocatoria para la contratación de programas para la formación de docentes y administrativos por parte de la SED y el IDEP.</p> <p>5. Implementación de acciones para incrementar la oferta de PFPD y PFFA.</p> <p>6. Seguimiento, evaluación y ajuste (CDC, SED, IDEP).</p> <p>7. Fortalecer el sistema de información del IDEP.</p> <p>8. Presentación de informes</p>
--	---	---	--

	<p>acciones de discriminación positiva en favor de núcleos de población en situación de riesgo.</p> <p>Las reformas sociales en acción: educación</p> <p>Amalia Anaya, Jorge Téllez, Pablo González y Leonardo Carvajal</p> <p>Bajo el título "Las reformas sociales en acción" este número de la serie "Políticas Sociales" reúne las ponencias presentadas al panel sobre educación de la "Reunión de expertos sobre eficiencia y equidad en las reformas sociales de los años 90", realizada en la CEPAL, en Santiago de Chile, entre el 22 y el 24 de agosto de 1995.</p> <p>Frente a la convicción de que no basta con aumentar el esfuerzo en el campo social, sino que es necesario además revisar los instrumentos económicos y sociales y las reformas sectoriales, considerando su contribución simultánea al crecimiento y a la equidad, la reunión efectuó una revisión de algunas experiencias nacionales emprendidas en América Latina desde fines de los ochenta y de las que se encuentran en proceso de implementación. A la vez, analizó el impacto en crecimiento y equidad del conjunto de las reformas sociales, superando el enfoque sectorial.</p>	<p>institucional y de docentes estatales ligada al otorgamiento de incentivos de calidad.</p> <p>Decreto 709 de 1996 (abril 17). Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional</p> <p>El Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel de preescolar.</p> <p>Decreto 3012 de 1997 Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores. Establece que éstas tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las poblaciones especiales en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio.</p>	
--	---	---	--

	<p>Nancy Birdsall, Asociada Principal, Carnegie Endowment for International Peace; Juan Luis Londoño Presidente, Revista Dinero (Colombia); Leslie O'Connell, Consultora, Banco Interamericano de Desarrollo</p> <p>Aunque los gobiernos de la región han aumentado sus gastos en salud y educación, los resultados son insatisfactorios. El gasto en esos servicios se ha considerado habitualmente como transferencia y no como inversión. La acumulación de capital humano ha sido relativamente lenta, con efectos negativos sobre el crecimiento y se ha distribuido en forma dispareja entre los diversos grupos de ingreso, lo que ha aumentado la desigualdad. En este artículo se examinan las causas de estos resultados</p>		
1998-2002			
<p>Contexto de Política Educativa Internacional⁹⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones) 	<p>Contexto de Política Educativa Regional⁹⁶</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones) 	<p>Contexto de Política Educativa Nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones) 	<p>Contexto de Política Educativa Distrital</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tendencias - Estrategias (planes y programas) - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)
<p>Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar el 26 y 28 de abril del 2000</p>	<p>Hacia 1999 en la IX Conferencia Iberoamericana de Educación cuyo tema fue la <i>“Calidad de la educación”</i>:</p>	<p>El Acto legislativo 01, aprobado en Junio de 2001 desfinanció la inversión social, afectando especialmente la educación pública estatal, e impuso la política del subsidio a la demanda y pasó de la</p>	

⁹⁵ Se priorizan aspectos relacionados con organismos de cooperación.

⁹⁶ Se priorizan aspectos relacionadas organismos de cooperación y países de A.L.

	<p><i>equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización”</i></p> <p>Formación docente en América latina. Una perspectiva político-pedagógica Jorge J. Cardelli Miguel A. Duhalde</p> <p>En este mismo contexto, especialmente en los últimos años, también se ha producido un fenómeno caracterizado por la creciente centralidad que ha cobrado la formación docente en el debate educativo, donde ha sido frecuente encontrar diversos ámbitos y espacios destinados al análisis y reflexión entorno a la problemática de este campo y desde los cuales se coincide sobre la importancia que tiene la misma en la actualidad. También hay coincidencia en sostener que la problemática de la formación docente ha estado en estos últimos tiempos en el ojo de la tormenta del debate sobre las reformas en el campo educativo, principalmente por el grado de heterogeneidad y segmentación que presenta este nivel en América Latina y El Caribe.</p> <p>Diagnóstico acerca de la formación docente en América Latina Algunos de los aspectos críticos acerca de la formación docente, que deseamos remarcar como punto de partida son:</p>	<p>financiación de la oferta a la financiación por costo per cápita de alumnos atendidos. Además, reafirma la política de racionalización, municipalización, reducción de manos de las comunidades las responsabilidades del Estado.</p> <p>Ley 715 de Diciembre 21 de 2001 Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros.</p> <p>Finalmente cabe anotar que a partir de las reformas del Estado, la de mayor trascendencia sobre el sector educativo oficial a nivel financiero, es el cálculo de las transferencias a las regiones (Ley 715) partiendo del supuesto de que “esta reforma aumenta el monto de recursos que reciben las regiones para gasto social sin cambiar considerablemente las instituciones que toman las decisiones”⁴². La mencionada Ley en una tendencia más “franca” hacia la privatización, dicta el Sistema General de Participación o nuevo régimen legal de competencias con el cual se pretende “avanzar en el proceso de privatización de la Educación Pública... consolidarlo y desarrollar un esquema de financiación basado en la demanda”⁴³; con lo cual profundiza un concepto neoliberal de la descentralización, traslada a los entes territoriales más competencias con menos recursos, estimula un</p>	
--	--	---	--

	<p>a) Una administración escolar montada para no permitir la creación del colectivo docente, ya que se impulsa el trabajo aislado, fragmentario y en soledad, impidiendo todo proceso de reflexión que permita construir propuestas alternativas conjuntas, con relación a la propia práctica.</p> <p>b) Falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de capacitación, perfeccionamiento y actualización que se desarrollan a partir de la misma.</p> <p>c) Sistemas de gobierno de las instituciones, basados en prácticas autoritarias, donde la toma de decisiones se realiza de modo vertical, y son casi inexistentes las instancias reales de participación, tanto de los educadores como de los estudiantes.</p> <p>d) Políticas educativas pensadas desde una perspectiva economicista, que utilizan básica y exclusivamente, la lógica insumo-producto para analizar las condiciones del puesto de trabajo docente y resolver los conflictos que se suscitan en esta dimensión.</p> <p>e) Políticas educativas hacen que promueven la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, evitando la construcción una identidad de el conjunto y como organización colectiva, donde se pueda desarrollar una horizontalidad para la discusión y la</p>	<p>concepto empresarial de institución escolar que provoca autonomía financiera y la co-financiación; a su vez crea las condiciones para la profundización de la competencia entre las instituciones educativas y refuerza la sujeción del sistema educativo a los dictámenes de la política macroeconómica, especialmente a través de la flexibilización laboral del magisterio.</p> <p>Documento No 1 Plan Sectorial 2002-2006</p> <p>Revolución educativa</p> <p>La educación es un factor primordial, estratégico, prioritario, y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Asimismo, es un derecho universal, un deber del Estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas.</p> <p>DECRETO 272 DE 1998. (febrero 11). Diario Oficial No. 43.238, del 16 de febrero de 1998</p> <p>MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL</p> <p><NOTA DE VIGENCIA: Derogado por el Decreto 2566 de 2003>. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.</p>	
--	--	---	--

	<p>elaboración de alternativas de transformación.</p> <p>f) Organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariante, donde las disciplinas siguen siendo el eje del currículo. Donde tampoco se considera la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante. Papel secundario otorgado a la investigación, considerándose como una asignatura o área, antes que como una metodología permanente y transversal en el desarrollo curricular.</p> <p>g) Contradicciones entre los discursos innovadores y progresistas acerca de los modos de enseñanza y la realidad de los programas e instituciones de formación docente que siguen empleando métodos verbalistas y expositivos. Donde además, se produce una ruptura entre la teoría planteada en las instituciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar.</p> <p>¿Hacia dónde va el gasto público en educación? Logros y desafíos. Volumen II. Reformas sectoriales y grupos de interés</p> <p>Sergio Martinic, Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO/OREALC,</p>	<p>ACUERDO No. 4. Julio 22 de 2004</p> <p>“Por medio del cual se modifica el sistema de servicios médico-asistenciales a cargo del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio”</p> <p>EL CONSEJO DIRECTIVO DEL FONDO NACIONAL DE PRESTACIONES SOCIALES DEL MAGISTERIO. En ejercicio de sus facultades legales y reglamentarias, en especial las conferidas por el artículo 5, numeral 2° de la Ley 91 de 1989.</p> <p>ACUERDA</p> <p>ARTICULO 1° : Aprobar el nuevo modelo de prestación de servicios de salud para el magisterio conforme a las siguientes características fundamentales:</p> <p>1. RÉGIMEN ESPECIAL. El Consejo Directivo decidió que el modelo de prestación de servicios de salud a los docentes parte del respeto del régimen excepcional de los docentes.</p> <p>2. COBERTURA. El Consejo Directivo acordó que los beneficiarios del sistema de salud de los docentes son los existentes hoy en día en el modelo vigente, nivelando nacionalmente con las siguientes adiciones:</p> <p>a. Los hijos del afiliado entre 18 y 25 años que dependan económicamente del afiliado y que estudien con dedicación de tiempo completo.</p> <p>b. Los hijos del afiliado, sin límite de edad, cuando tengan una incapacidad permanente y dependan económicamente del afiliado.</p> <p>c. Los nietos del docentes hasta los primeros 30 días de nacido, cuando el hijo del</p>	
--	---	---	--

	<p>Pablo González y Renato Opertti</p> <p>En la primera, Sergio Martinic analiza por qué las reformas pese a haber aumentado la cobertura, aún no han logrado alcanzar las metas de calidad esperadas. En esta reflexión, el autor conceptualiza los tipos de reformas y las concepciones de cambio que han tenido y destaca la importancia de los grupos de interés para el éxito de las reformas. Intentando pensar las mediaciones como un espacio en el cual se construyen discursos comunes, compromisos y producción de imágenes de la sociedad.</p> <p>Juan Casassus, Juan Enrique Froemel Juan Carlos Palafox, y Sandra Cusato, miembros del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO/OREALC, presentan los resultados de un estudio comparativo en matemática y lenguaje en los cursos de tercero y cuarto grado, realizado en trece países de América Latina, tomando como factores asociados, la localización de los establecimientos en megaciudades, áreas urbana y rural y el tipo de administración, pública o privada de las escuelas estudiadas.</p> <p>Pablo González expone los logros y obstáculos de la experiencia de la reforma educativa en</p>	<p>docente sea beneficiario del afiliado.</p> <p>3. PLAN DE BENEFICIOS. El Consejo Directivo decidió mantener el plan integral de beneficios, vigente para el magisterio, excluyendo por razones legales el suministro de medicamentos no aprobados por el INVIMA. Los medicamentos no incluidos en el Vademécum tendrán un procedimiento para su aprobación previa.</p> <p>Estadísticas DANE Colombia, Número de Personal Docente por Zona. Año 2000</p> <table border="0"> <tr> <td>Total</td> <td>436.655</td> </tr> <tr> <td>Urbano</td> <td>327.791</td> </tr> <tr> <td>Rural</td> <td>108.864</td> </tr> </table> <p>Estadísticas DANE Colombia, Número de Personal Docente por Zona. Año 2001</p> <table border="0"> <tr> <td>Total</td> <td>426.300</td> </tr> <tr> <td>Urbano</td> <td>318.848</td> </tr> <tr> <td>Rural</td> <td>107.452</td> </tr> </table> <p>Estadísticas DANE Colombia, Número de Personal Docente por Zona. Año 2002</p> <table border="0"> <tr> <td>Total</td> <td>422.259</td> </tr> <tr> <td>Urbano</td> <td>316.204</td> </tr> <tr> <td>Rural</td> <td>106.055</td> </tr> </table> <p>Seminario Entre Orugas y Mariposas. OEI. UPN. 2002</p> <p>En esta época de debates en el campo de la educación, la formación docente se ha convertido en una temática constante con la cual la Universidad Pedagógica Nacional está directamente comprometida, con el apoyo de la Asociación</p>	Total	436.655	Urbano	327.791	Rural	108.864	Total	426.300	Urbano	318.848	Rural	107.452	Total	422.259	Urbano	316.204	Rural	106.055	
Total	436.655																				
Urbano	327.791																				
Rural	108.864																				
Total	426.300																				
Urbano	318.848																				
Rural	107.452																				
Total	422.259																				
Urbano	316.204																				
Rural	106.055																				

	<p>Chile, poniendo énfasis en las medidas que se han tomado para el financiamiento e incentivo de los establecimientos educativos bajo la convicción de que el financiamiento debería estar basado en la demanda y que la competencia es un factor fundamental para promover la calidad educativa.</p> <p>Renato Operti analiza la reforma en Uruguay dando cuenta de la manera en que ésta va configurando nuevas distribuciones de poder, de una revalorización del Estado de Bienestar, del sujeto que pasa de un consumidor soberano a un ciudadano democrático, culto y solidario, destacando algunas particularidades históricas de Uruguay que ayudan a entender el proceso.</p> <p>Desafíos a la educación secundaria en América Latina</p> <p>Juan Carlos Tedesco, Néstor López, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-UNESCO, Buenos Aires</p> <p>La mayor parte de los países de América Latina asumieron en los últimos años, en forma implícita o explícita, el compromiso de universalizar una educación secundaria básica y de buena</p>	<p>Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES y la Organización de Estados Iberoamericanos. OEI. Hemos creado espacios de encuentro en los cuales convocamos a los maestros en formación y los maestros en ejercicio, para darnos a la tarea de compartir conocimientos e identidades culturales de Iberoamérica, con el objeto de favorecer el intercambio de experiencias en la construcción de orientaciones contextualizadas en nuestras regiones, países, localidades y poblaciones, entre otros.</p> <p>El Encuentro Iberoamericano de Formación Docente: Convoca al diálogo, al intercambio de experiencias y a la discusión de diversas visiones sobre las propuestas, decisiones y políticas nacionales e internacionales en el campo de la formación docente.</p> <p>Este punto de encuentro ha de coadyuvar en la construcción y consolidación de comunidades académicas en educación, basándonos en el reconocimiento de la multiplicidad y la diversidad de los supuestos y acciones que caracterizan las propuestas de formación docente. Asimismo, se pretende generar diversas posibilidades de intercambio, comunicación y trabajo en red entre los participantes, vinculados a programas y proyectos a nivel nacional e internacional; esto permitiría identificar fortalezas y potencialidades, así como las problemáticas y limitaciones en su dimensión teórica y práctica.</p>	
--	--	--	--

	<p>calidad. Pese a la diversidad de situaciones que se pueden encontrar en la región, es posible ver que este compromiso significa para cada uno de ellos tener que enfrentar simultáneamente las deudas educativas del pasado, que se expresan fundamentalmente en una cobertura parcial que no llega a todos los adolescentes, con los nuevos desafíos planteados por las exigencias de las transformaciones en la organización del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano. Partiendo del reconocimiento de este "exceso de demandas " sobre la educación, el presente artículo se propone mostrar algunos de los dilemas y tensiones más importantes que enfrentan las políticas destinadas a universalizar una educación secundaria de buena calidad en la región.</p> <p>Educación y mercado del trabajo en América Latina</p> <p>Beverly Carlson, División de Desarrollo Productivo y Empresarial, CEPAL</p> <p>Este artículo resume los desafíos que enfrenta la educación en América Latina y los principales resultados del logro educativo en el mercado del trabajo, en medio de severas desigualdades de ingreso y sociales de larga data y ante los</p>	<p>El comité Académico del encuentro propone como eje central el tema La Profesionalidad del Docente, con los siguientes subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y Educación • Educación y nuevas tecnologías • El uso de los computadores en la educación básica • Globalización y Educación • La relación entre lo local y lo mundial • Los nuevos desafíos • Procesos Formativos • La fundamentación pedagógica • El acceso de las poblaciones especiales • Las características del profesional de la docencia • Su perspectiva social • Educación para la paz • Grandes Problemas de la Profesión Docente • El nuevo rol del docente • Su valoración social <p>Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores C a e n s - Formación de maestros - Elementos para el debate - Santafé de Bogotá, D.C., junio, 2.000.</p> <p>Cada uno de los apartados que componen el documento tiene que ver con los aspectos centrales y fundamentales de una propuesta de formación de los educadores, en el marco de las tendencias pedagógicas mundiales y nacionales, así como de los requerimientos planteados en la normatividad educativa vigente; aspectos éstos que en el proceso de Acreditación Previa adquirieron un especial significado. En dicho proceso se logró establecer, de manera general, el estado de</p>	
--	--	---	--

	<p>efectos de la globalización. Examina el grado en que un mayor logro educativo genera resultados positivos en el mercado del trabajo (ingresos laborales y empleo) y señala que, pese a cuantiosas inversiones en reforma educativa, los países latinoamericanos están quedando a la zaga de sus competidores globales.</p> <p>Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar el 26 y 28 de abril del 2000.</p>	<p>apropiación de los mismos por parte de la comunidad académica de cada escuela normal, en cuanto a los avances y vacíos presentes en las propuestas estudiadas.</p> <p>La "Fundamentación Pedagógica", los "Núcleos del Saber Pedagógico" y la "Investigación Educativa y Pedagógica", apartados que conforman el documento, permiten el estudio y reflexión sobre asuntos como: la importancia de la tradición crítica en la construcción argumentada y sustentada del saber pedagógico en el contexto de unas prácticas y una institucionalidad propias de las escuelas normales, las cuales exigen procesos de resignificación teórica y práctica; el papel y sentido de los enfoques, teorías y modelos pedagógicos en la elaboración de marcos de referencia; la significación de la enseñabilidad, la educabilidad, la realidad y la pedagogía, como núcleos del saber que enmarcan las propuestas académicas de formación de maestros; la posición de la investigación como aspecto transversal de dicha formación; la significación de la investigación formativa y los retos que se le presentan a la escuela normal en su evolución hacia una institución en la que la investigación educativa y pedagógica se conviertan en el punto central de su acción y reflexión.</p>	
--	--	---	--