

El magisterio y la movilización social en el contexto educativo a principios del siglo XXI*

Alexis V. Pinilla Díaz*

Resumen

En este artículo se hace una mirada descriptiva e interpretativa a las movilizaciones sociales del magisterio en el período 2000-2007, resaltando cómo a pesar de la crisis de las organizaciones gremiales del magisterio y de la fragmentación de las formas asociativas de los trabajadores en general, el sector educativo continúa siendo un escenario clave para la movilización social. En este sentido, se confirma la hipótesis de que junto a la crisis estructural de la educación, producida por el ajuste neoliberal, los maestros continúan jugando un papel de primer orden, como ha ocurrido desde la década de los ochenta, en la defensa de la educación como derecho y en la formación de un sentido crítico en los jóvenes escolares. El análisis de las movilizaciones de docentes en el período señalado permite colegir que aún la escuela es un espacio para la formación de ciudadanías críticas.

Palabras clave: movilización social, movilizaciones magisteriales, conflictividad educativa, derecho a la educación, ciudadanías críticas.

Abstract

In this chapter it is done a descriptive and interpretative regard about the social teaching profession movements during 2000-2007, to be evident how

* Artículo recibido el 25 de septiembre de 2009 y aprobado el 5 de marzo de 2010. Artículo de investigación científica derivado de la tesis doctoral “Memorias sobre la acción colectiva del magisterio en Colombia”, desarrollada por el autor en el programa de Doctorado en Educación de las Universidades Pedagógica, Distrital y del Valle.

* Candidato a Doctor en Educación, profesor asociado del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Dirección de contacto: alepinilla2003@yahoo.com

the crisis of the teacher organizations and the fragmentation of the worker associations on the whole, the educational sector goes on an important scenery to social movement. In this sense, we confirm the hypothesis that near the structural crisis of education, produced by the neoliberal adjustment, teachers continue playing a roll of principal order, as it has happened from the 80's decade, for the defense of education like a Wright in the formation of young scholar. The inference we can infer about the analysis of teacher movements in the indicated period is that school is a space to form the critical citizenships.

Key words: Social movement, teaching profession movements, educational conflict, right to education, critical citizenship.

Presentación

El impacto de las políticas neoliberales y la deuda de la Constitución de 1991 en relación con el fortalecimiento de un Estado Social de Derecho han acelerado el proceso de fragmentación social y han conllevado, de diferentes maneras, al empoderamiento de una lógica individualista. En esta dirección podríamos rescatar la reflexión de Bauman para quien

Tal vez, como en el pasado, estar hombro con hombro y marchar al paso pudiera ofrecer un remedio. Tal vez si los poderes individuales, por pálidos y exiguos que sean, fueran condensados en una postura y una acción colectivas se podrían hacer conjuntamente cosas que ni ningún hombre ni mujer creería posible ni en sueños. La pega es, sin embargo, que en estos tiempos los problemas más habituales de los individuos-*por-destino no son aditivos*. No se suman en una "causa común". Están formados desde un principio de tal manera que carecen de los bordes o "interconexiones" que

harían posible encajarlos con los de los demás. Puede que los problemas sean similares [...] pero a diferencia del interés común de antaño *no* forman una "totalidad que sea mayor que la suma de sus partes" ni adquieren ninguna cualidad nueva, fácil de manejar, por el hecho de enfrentarse a ellos y abordarlos juntos¹.

El avance y transformación del capitalismo y el consecuente fortalecimiento de la sociedad y la libertad de consumo, han generado un tipo de individualismo que, en nombre del progreso, rompe con las posibilidades de construir comunidad, o, por lo menos, restringe las mismas a las propuestas de los comunitaristas que se basan, fundamentalmente, en la seguridad.

La ruptura de las antiguas solidaridades ha hecho que la comunidad colapse, o, por lo menos, que se transforme profundamente. Anteriormente, los proyectos comunitarios tenían un fuerte

¹ BAUMAN, Zygmunt, *La sociedad de los individuos*, Madrid, Cátedra, 2001, p. 61.

componente ético, esto es, centran su unión en proyectos políticos de mediano y largo aliento. En la actualidad, prevalecen las comunidades estéticas, las cuales se caracterizan por la naturaleza superficial y episódica de sus vínculos. Podríamos sugerir, entonces, que en el contexto de la sociedad de consumo la forma privilegiada de asociación son las comunidades estéticas, en donde, en palabras de Bauman

Los vínculos son friables y efímeros. Como se entiende y se ha acordado de antemano que pueden deshacerse a petición, tales vínculos también causan escasas incomodidades y suscitan poco o ningún temor. Algo que la comunidad estética no hace en modo alguno es tejer entre sus participantes una red de *responsabilidades éticas*, y por tanto de *compromisos a largo plazo*².

A pesar de que las anteriores reflexiones pueden caracterizar la experiencia social de nuestro país, también es posible encontrar que aún existen espacios de reivindicaciones colectivas y expresiones alternativas a las fórmulas del capitalismo. Uno de estos espacios es el educativo, en el cual además de las variadas manifestaciones de los maestros, encontramos protestas colectivas de estudiantes y padres de familia que van desde la solidaridad con la causa de los maestros hasta la defensa de la educación pública. En términos genera-

les podemos evidenciar que, a pesar de la reiterada crisis del escenario escolar como espacio de socialización, éste aún se constituye en un espacio de creación y confrontación política.

En las siguientes líneas se mostrará parte de la dinámica del espacio escolar, acudiendo a la información suministrada por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) durante los primeros años del siglo XXI, destacando el papel que continúan jugando los docentes (sindicalizados o no) en la movilización social tendiente no sólo a la protección de sus derechos laborales, sino a la defensa de la educación como un bien público.

Aclaraciones metodológicas

La información suministrada por el OLPED se enmarca en el proyecto *Conflictividad Educativa en América Latina* iniciado por el Observatorio en 2003 con el apoyo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO. La información se recopiló en 18 países de la región desde 1998 hasta 2007 y cuenta con más de 2000 acciones sociales registradas. Mediante la ficha de registro el equipo del OLPED identificó las acciones colectivas destacando los siguientes aspectos: fecha de realización, duración, jurisdicción (nacional, departamental, local), convocantes, antagonistas, forma de la movilización y tipo de reivindicaciones.

En los cuatro últimos aspectos es necesario hacer algunas precisiones.

² BAUMAN, Zygmunt, *Comunidad*, Buenos Aires, FCE, 2003, p. 86.

Los convocantes (denominados ‘protagonistas’ en la ficha del OLPED) se discriminan de la siguiente forma: sindicato docente; frente sindical docente (consiste en la confluencia de dos o más sindicatos docentes que, para el caso colombiano, son sindicatos regionales; por ejemplo, ADE, ADEA, ADIDA, etc.); docentes sin especificación sindical; comunidad educativa (cuando además de los docentes participan padres de familia, estudiantes u otro actor social); federación sindical docente (en el caso colombiano hace mención a la FECODE); frente o central sindical (se refiere a la movilización convocada por otras centrales sindicales o confederaciones en las que participen sindicatos docentes; por ejemplo CUT, CGCT, etc.) y frente social (en esta categoría se incluye la participación amplia de sectores de la sociedad movilizados en torno a una problemática educativa específica).

En la parte dedicada a los antagonistas se diferencian los siguientes: gobierno nacional, gobierno municipal, privados, gobierno provincial o estadual (para el caso colombiano éste se asociaría con las autoridades departamentales) y rectorados (lo cual está referido a las acciones dirigidas contra directivos de una o varias instituciones específicas).

En las formas de movilización se destacan las siguientes: huelgas, actos y movilizaciones y otras. En esta parte es conveniente anotar que encontramos una mayor riqueza descriptiva en las categorías de movilización definidas por el CINEP para el proyecto *25 años*

*de luchas sociales en Colombia 1975-2000*³, en el cual se discriminan: paros, movilizaciones, invasiones, tomas de entidades, bloqueos de vías y confrontaciones (estas cuatro últimas acciones estarían contempladas en la categoría de ‘otras’ en la ficha de registro del OLPED).

En la parte dedicada a tipo de reivindicaciones se destacan: laborales, política educativa y sistémica (en esta parte se incluyen acciones integrales que además de cuestionar aspectos relacionados con lo educativo vinculan otro tipo de reivindicaciones; por ejemplo, contra el TLC, rechazando el asesinato de algún actor social, etc.). Frente a este registro considero que es posible ampliar la información acercándonos un poco más al contexto colombiano. Para tal efecto, y exclusivamente a manera de ilustración, en la tesis doctoral de la cual hace parte este artículo he definido los siguientes motivos de movilización: condiciones laborales y salariales, violación de pactos, protección de DDHH, autoridades específicas, políticas públicas, solidaridad con otros sectores sociales y conmemoraciones.

A continuación se mostrará los resultados de la sistematización y análisis de los registros de la base de datos del OLPED en la cual se incluyen 83 acciones colectivas en el período 2000-2007⁴, periodo en el que justamente se

³ ARCHILA, Mauricio, *et al.*, *25 años de luchas sociales en Colombia*, Bogotá, CINEP, 2002.

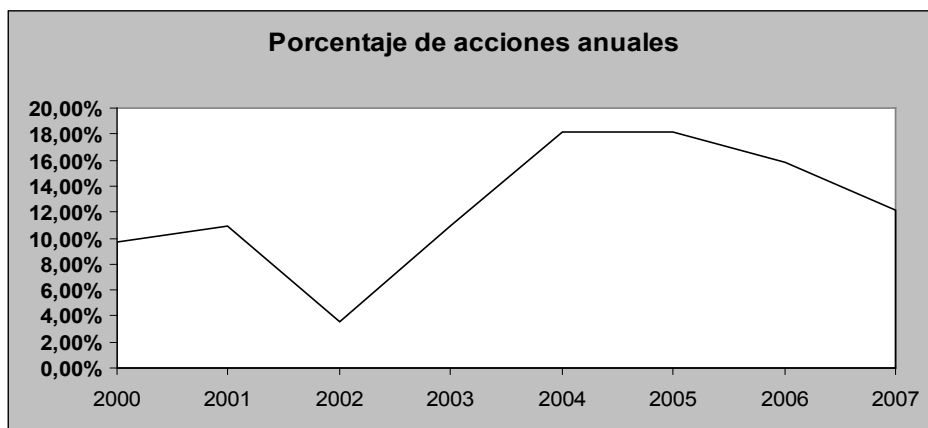
⁴ Es necesario aclarar que esta reflexión hace parte

fortalecieron las reformas educativas con mayor talante neoliberal (no sobra mencionar el Proyecto de Acuerdo legislativo 012 de 2000 que desembocó en la Ley 715 de 2001 que reglamentó el Sistema General de Participaciones) y en donde además se aprobó el nuevo estatuto docente (Decreto 1278 de 2002). En términos generales este período coincidiría con lo que algunos autores han denominado como el proceso de desprofesionalización de la docencia que se puede manifestar en dos sentidos: “primero, mercantilización de la profesión docente y, segundo, desvalorización de su papel como trabajador de la cultura, pues se impone la idea de lucro económico sobre la dimensión

pedagógica”⁵.

Identificación de las protestas

A continuación realizaremos un balance interpretativo de las 82 acciones colectivas registradas en la base de datos del OLPED. Es necesario anotar, en primer lugar, que haciendo una clasificación anual podemos ver que los años de mayor dinámica fueron 2004 y 2005 (con 15 acciones, que representan, para cada año, 18,2% del total), seguidos por 2006 con 13 acciones (15,8%). Por su parte, el registro más bajo es el de 2002 con 3 acciones (3,6%). Gráficamente el desarrollo de las acciones colectivas se puede expresar de la siguiente forma:



de una mirada amplia que pretende comparar la movilización del magisterio en América Latina. Por tal motivo, se privilegió la base de datos suministrada por el OLPED, la cual permite inferir que a pesar de la existencia de información sobre la movilización de los maestros colombianos en algunos centros de investigación universitarios y en las mismas organizaciones sindicales, ésta no se hace pública para el contexto latinoamericano. En relación con la base de datos del CINEP su acceso es bastante

restringido, de allí que se haya centralizado el análisis en los datos aportados por los investigadores de dicha institución que han tenido acceso a tal fuente de información.

⁵ INFANTE, Raúl y Martha HERRERA, “Hacia la desprofesionalización del magisterio colombiano. Balance de la política educativa durante la década del noventa”, en PULIDO, Orlando y Sua BAQUERO, (comp.), *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, FLAPE, 2005, p. 176.

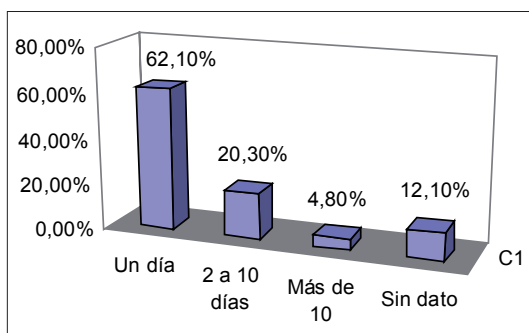
En cuanto a la duración de los conflictos he clasificado el tiempo registrado en la ficha del OLPED de la siguiente forma: conflictos de 1 día (en los que se encuentran las movilizaciones, marchas cortas o conmemoraciones), de 2 a 10 días (en las cuales se encuentran los paros o movilizaciones departamentales o nacionales) y más de 10 días. Así mismo, atendiendo a que varios de los conflictos no registran la duración se ha destinado un espacio con el nombre 'sin datos'.

El conflicto de mayor duración se produjo en mayo de 2001 (con una duración de 37 días) y tuvo un alcance nacional. FECODE, junto a algunos sindicatos regionales como la Asociación de Docentes Distritales de Barranquilla (ADEBA), la Asociación Sindical de Educadores de Medellín (ASDEM), entre otros, y la Asociación de Trabajadores de Hospitales y Clínicas (ANTHOC) conformaron el Frente Común por la Educación y la Salud Pública, e iniciaron un paro por tiempo indeterminado en protesta por la presentación, por parte del gobierno nacional al Congreso del Proyecto de Acto Legislativo N° 012⁶.

Otras acciones destacables por su duración son: paro regional por nueve días en febrero de 2003 realizado en Cauca y convocado por la Asociación de Institutores del Cauca (ASOINCA), en contra de la municipalización de la educación y de las certificaciones

educativas⁷; octubre de 2004 toma de las instalaciones de la institución, por cerca de veinte días, convocada por profesores y estudiantes de la Universidad del Cauca en rechazo a la aplicación del Decreto 2566/03, el cual suponía ajustes en los programas académicos y el recorte del presupuesto educativo⁸; diciembre de 2006 en Ciénaga los docentes del Sindicato de Educadores del Magdalena se toman la Iglesia Mayor de San Juan Bautista durante quince días exigiendo el pago de salarios atrasados⁹; mayo de 2007 en contra del proyecto de ley de transferencias la FECODE, la CUT y otras sindicales convocaron un paro nacional de once días, dentro de los cuales hubo manifestaciones y movilizaciones a las capitales departamentales¹⁰. Gráficamente, la duración de los conflictos es la siguiente:

Duración de los conflictos



⁶ Registro 05/2001-CO-690 del OLPED.

⁷ Registro 01/2003-CO-557 del OLPED.

⁸ Registro 10/2004-CO-1217 del OLPED.

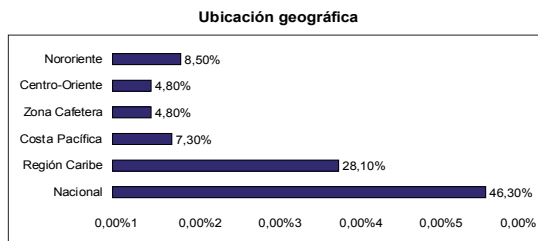
⁹ Registro 12/2006-CO-1893 del OLPED.

¹⁰ Registro 05/2007-CO-2087 del OLPED.

Como puede observarse los conflictos con duración de un día ocupan la mayor parte de la información, lo cual es explicable si se tiene en cuenta que allí se incluyen las marchas, manifestaciones y tomas esporádicas de instituciones. No obstante, también es posible encontrar dentro de este número algunas acciones de cese de actividades de sólo un día. Si bien las actividades de más de un día generalmente se asocian con paros, también es posible encontrar en este rango algunas manifestaciones (como la marcha regional de docentes y estudiantes de la Universidad del Atlántico en 2006 o la asamblea permanente de la Universidad Nacional en abril de 2003) y tomas de entidades (como la de la Iglesia de Ciénaga y la de la Universidad del Cauca, reseñadas anteriormente).

En relación con la ubicación geográfica de las acciones colectivas, discriminada por departamentos en la base de datos del OLPED con el nombre de ‘jurisdicción’, he decidido clasificar la información acogiéndome a la propuesta del equipo del CINEP que establece las siguientes regiones: Costa Atlántica o Región Caribe, Costa Pacífica, Zona Cafetera, Centro-Oriente, Nororiental,

Suroriental y Amazonía-Orinoquía¹¹. Cabe mencionar que se incluyó el rango de ‘nacional’ para registrar las protestas que tuvieron impacto en todo el país, o en buena parte del mismo. La sistematización de los datos del OLPED arrojó lo siguiente¹²:



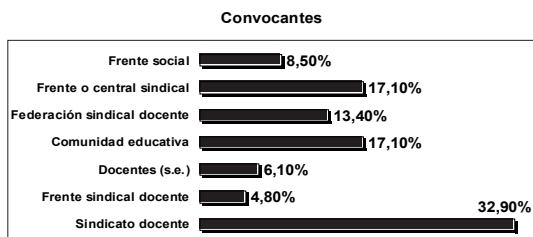
Lo anterior nos permite establecer que la mayoría de las protestas tuvieron un carácter nacional, lo cual es explicable por la serie de reformas emanadas del Ministerio de Educación Nacional (estatuto docente, concursos, evaluación docente) y por las políticas presupuestales nacionales relacionadas con las transferencias, la financiación de la educación y la salud, la discusión del TLC, entre otras. Si bien estas medidas tienen un impacto regional, fue tal el descontento de los sectores laborales con las mismas que el escenario de confrontación fue, principalmente, el nacional.

¹¹ Región Caribe: Atlántico, Córdoba, Sucre, Bolívar, Magdalena, Cesar, La Guajira y San Andrés; Costa Pacífica: Chocó, Valle, Cauca y Nariño; Zona Cafetera: Antioquia, Caldas, Risaralda y Quindío; Centro-Oriente: Boyacá y Cundinamarca (incluida Bogotá); Nororiental: Santander y Norte de Santander; Suroriental: Tolima y Huila; y Amazonía-Orinoquía: Arauca, Casanare, Meta, Vichada, Caquetá, Guaviare, Vaupés, Putumayo y Amazonas.

¹² Llama la atención la ausencia de registros de acciones colectivas en las regiones Suroriental y en la Amazonía-Orinoquía, lo cual puede obedecer a las fuentes utilizadas para el registro de información en el OLPED que, con seguridad, es necesario cotejar con otros archivos. Esta tarea la estoy realizando en el proyecto de tesis doctoral del cual este artículo hace parte.

Algunas características generales de las protestas

Un primer elemento tiene que ver con quienes realizan la protesta. Si bien en algunas acciones participaron actores de diferentes sectores sociales, además de los empleados asalariados, en esta parte se destacan aquellos que motivaron y/o dirigieron la protesta. Contrario a lo que Archila infiere sobre los 25 años de protestas analizadas en el proyecto del CINEP, en donde no se puede establecer un liderazgo de uno de los actores movilizados (asalariados, campesinos, indígenas, estudiantes o mujeres), sino que predomina una dinámica propia de cada actor¹³, en las protestas del campo educativo encontramos aún un papel preponderante de los sindicatos regionales. A continuación mostramos una síntesis de los actores movilizados:



Como puede verse el sector más activo lo constituyen los sindicatos docentes, bien sea actuando por cuenta propia o uniendo sus esfuerzos con otros sindicatos regionales (frente sindical docente). Si cruzamos los resultados de la gráfica anterior con los encontrados cuando se realizó la ubicación regional de las protestas, podemos colegir que

los sindicatos regionales (representados en la categoría ‘sindicato docente’) de la Región Caribe fueron los más activos en esta coyuntura. Una mirada a las fichas de registro del OLPED ratifica que los sindicatos de Barranquilla, Magdalena y, en menor medida, la Asociación de Educadores de la Guajira (ASODE-GUA), tuvieron una fuerte participación en las protestas de los años rastreados.

Sumado a lo anterior, el registro de ‘frente o central sindical’ corroboraría no sólo la preponderancia del sector sindical en la movilización social, sino la identificación de causas comunes, tanto dentro de los sindicatos docentes como de éstos con otras centrales sindicales. En este sentido podríamos pensar que los contextos relacionales en los cuales los maestros identifican los conflictos están desbordando las experiencias regionales y sectoriales, descentrando la posibilidad de formular alternativas a las políticas propuestas por los gobiernos nacionales y departamentales. Lo anterior está mostrando la posibilidad de concebir procesos de construcción de poderes regionales que entren en disputa con las apuestas reformistas de los gobiernos de los últimos años. En este punto me acerco a la noción de poder propuesta por Múnera, quien lo concibe “como una relación social mediada por el ejercicio de la fuerza: por la utilización de las potencias o energías a disposición de los actores que intervienen en ella. En cuanto acto el poder es relación social”¹⁴.

¹³ ARCHILA, *25 años de luchas sociales*.

¹⁴ MÚNERA, Leopoldo, *Rupturas y continuidades*.

En este sentido las relaciones interregionales e intersectoriales de los docentes tienen una potencialidad política transformadora en la medida en que se rechaza o, en algunos casos, se hace una apropiación crítica de las políticas nacionales en materia educativa. Este rechazo o apropiación crítica reconfiguraría el significado inicial de la política pública y las prácticas sociales de los mismos actores.

Las cifras sobre los convocantes de las acciones colectivas corroboran las apreciaciones de Delgado, quien a pesar de encontrar algunas dificultades en la organización del sindicalismo (como la escasa extensión a escenarios laborales informales y temporales, el descenso en la tasa de sindicalización, la concreción de propuestas que atraigan a ‘nuevos’ sectores sociales como los jóvenes y las mujeres, entre otros), sugiere que

Cualquiera que se acerque hoy a los sindicatos puede comprobar fácilmente de qué manera se ha transformado la calidad política del dirigente sindical, el tipo de referencias políticas que maneja, su conocimiento de la realidad social que lo rodea y su disposición de escuchar al adversario. Dígase lo que se quiera, la mayor capacidad movilizadora de los sectores populares del país sigue estando en manos de los sindicatos¹⁵.

Poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, IEPRI, CEREC, 1998.

¹⁵ DELGADO, Álvaro, “Las luchas laborales”, en ARCHILA, Mauricio, *et al.*, *25 años de luchas sociales*

Un ejemplo de la identificación de causas comunes entre los docentes y otros trabajadores lo constituyó la jornada de protesta contra la aprobación de la ley de transferencias de mayo de 2007 en la cual, junto a la huelga de FECODE, se sumaron los trabajadores de la CUT, los profesores y estudiantes universitarios y los miembros del partido de oposición Polo Democrático Alternativo. Esta capacidad de convocatoria se evidenció en la llegada, el domingo 30 de mayo, de cuatro marchas a Bogotá exactamente a una semana de decretada la huelga por tiempo indefinido. Para los dirigentes sindicales “se trató de una masiva movilización, con gran participación de los estudiantes y el conjunto de la oposición al gobierno. Por entonces la conducción de FECODE evaluaba la adhesión al paro en un 60 % y tres de las principales universidades del país se encontraban paralizadas”¹⁶.

De la gráfica sobre los actores convocantes llama también la atención el papel que está jugando la comunidad educativa en algunas acciones colectivas. De acuerdo con los datos del OLPED 14 de las 82 acciones que tuvieron lugar durante estos siete años de registros fueron convocadas por diferentes integrantes de la comunidad educativa. Si bien es un poco abstracto este concepto, resulta interesante mostrar como junto a las reclamaciones de

en Colombia, Bogotá, CINEP, 2002, p. 69.

¹⁶ Registro 05/2007-CO-2087 del OLPED.

los docentes, se movilizan los esfuerzos de padres de familia, jóvenes escolares y estudiantes universitarios. Una mirada más detallada a los registros de información muestra que de los sectores agrupados en la noción de comunidad educativa, son los jóvenes los más activos, junto a los maestros, a la hora de realizar acciones de protesta. Valga aclarar que desde su fundación el Movimiento Pedagógico hizo un llamado a que el proyecto pedagógico y social que encarnaba no fuese exclusividad de FECODE. En este sentido, Hernández retoma las palabras del dirigente educativo William René Sánchez para quien

El Movimiento Pedagógico no es un proyecto exclusivo de la Federación Colombiana de Educadores. Por tanto, involucra la comunidad educativa conformada por los padres de familia y los estudiantes en la lucha social por la defensa de la educación pública y en el proceso de formación inherente a las instituciones educativas. En este sentido, resulta ineludible el fortalecimiento de las asociaciones de padres de familia vinculadas a cada institución educativa y de la representación de ellas en los Consejos Directivos. Igualmente incorpora a las universidades públicas, a las instituciones formadoras de maestros, a las normales y a la sociedad entera a este propósito fundamental. En su tarea de formación, el Movimiento Pedagógico las convoca a liberarse de la coyunda del Estado, de la ideología imperante y del sometimiento a las modas pedagógicas en boga

en aras de la libertad de cátedra, de la libertad de expresión y de la autonomía escolar¹⁷.

En relación con los antagonistas continúa siendo significativo el porcentaje de acciones dirigidas en contra del gobierno nacional. Sin lugar a dudas, las reformas adelantadas sobre el sistema educativo nacional en los últimos años y la des-financiación de la educación pública por parte del Estado han motivado una creciente animadversión contra las políticas gubernamentales. Este paquete reformista ha contribuido al fortalecimiento de la noción de la educación como un servicio, antes que como un derecho, lo cual atenta contra uno de los legados históricos del movimiento magisterial desde la década de los ochenta. A continuación mostramos gráficamente, los antagonistas de la acción social en educación entre 2000 y 2007:

Una mirada más cercana a los registros de información nos permite concluir que las acciones colectivas dirigidas contra el gobierno nacional se centran en reclamaciones amplias sobre la política educativa y sobre la profesión docente. Es decir, en estas reclamaciones pueden incluirse todas aquellas dirigidas, por un lado, a la defensa de la profesión y el estatuto docente y, por otro, a la defensa de la educación pública y el derecho a la educación.

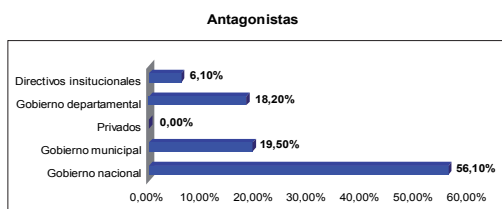
¹⁷ HERNÁNDEZ, Nohema, *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso colombiano*, Buenos Aires, FLAPE, 2007, p. 63.

En relación con la profesión docente un aspecto central de las protestas, además de los incumplimientos en el pago de los salarios, ha sido el tema de la evaluación docente y su carácter de sanción sobre el ejercicio de la profesión. Por ejemplo en el paro nacional convocado por FECODE en agosto de 2003, se dio a conocer a la comunidad educativa el proyecto de decreto sobre evaluación del desempeño de docentes y directivos docentes que, según la federación sindical, “conducirá forzosamente tal como lo tiene definido el Ministerio de Educación Nacional, a la destitución de personal docente y por consiguiente a la exclusión de la carrera de los mismos. La política del gobierno será entonces la disminución de la planta de personal docente y no la de garantizar recursos para la financiación de la capacitación y formación para los docentes en servicio”¹⁸.

En términos generales las reclamaciones sobre la profesión docente se dirigen a la dignificación -social y económica- del magisterio y a la creación de un sistema de evaluación que conduzca a la cualificación permanente de los docentes, antes que a la sanción como producto de los resultados que los

docentes obtengan en las evaluaciones. Sobre esta problemática Peñuela y Rodríguez anotan lo siguiente

Las menciones en el Nuevo Estatuto Docente a la evaluación y el uso de los resultados de la misma para el ingreso, la permanencia, el retiro o el ascenso en el escalafón y hasta para el otorgamiento de licencias, sin mencionar las sanciones por los bajos resultados -como son la destitución o el regreso al nivel anterior con el mismo salario-, distan mucho de una concepción de la evaluación como práctica formativa. En realidad, en el Estatuto se presenta como una práctica punitiva orientada a la toma de decisiones de tipo contractual. Estas circunstancias han generado la resistencia por parte de las asociaciones de maestros, quienes demandan prácticas formativas de evaluación cuyos resultados redunden en el mejoramiento de la profesión docente y en el fortalecimiento de los procesos institucionales, ambos factores íntimamente ligados a la calidad. Las experiencias en el sector productivo, de dónde hemos tomado tantas prácticas, han demostrado que trabaja mejor un empleado motivado que uno amenazado y que esta motivación está más relacionada con altos grados de autonomía y participación en las decisiones que con mecanismos eficientes de sanción¹⁹.



¹⁸ Registro 08/2003-CO-793 del OLPED.

¹⁹ PEÑUELA, Diana y Víctor RODRÍGUEZ, *La cuestión docente. Colombia: los estatutos docentes*, Buenos Aires, FLAPE, 2008, p. 117-118.

Por su parte, la discusión en torno al derecho a la educación y a la defensa de la educación pública se ha centrado en los últimos años sobre la denominada ‘revolución educativa’ del gobierno de Álvaro Uribe la cual ha estado soportada en tres pilares: cobertura, calidad y eficiencia del sector educativo. No lejano de la tendencia neoliberal de la década de los 90, la política del actual presidente ha reducido el gasto público en educación, permitiendo mayor participación del capital privado en el ofrecimiento educativo, bajo la fórmula de financiación de la demanda, lo cual transforma el derecho a la educación en un servicio *transable* siguiendo las leyes del mercado. El anterior riesgo se ratifica observando la política de descentralización, entendida como una de las formas de control sobre el funcionamiento del sector educativo, según la cual se intenta dotar de mayor autonomía a este sector y a las instituciones educativas. En mi concepto, esta ‘autonomía relativa’

[...] puede llevar a un desmonte más fuerte de la responsabilidad del Estado en materia de garantía del derecho a la educación y defensa de la educación pública. Es decir, al pensar las instituciones educativas desde la autogestión y a los directivos docentes como gerentes, se lleva a otra etapa el proyecto de inclusión de la escuela en la órbita del mercado educativo y, por ende, de las leyes de la competencia, la competi-

tividad y la rentabilidad que rigen dicho mercado²⁰.

En términos generales concebimos que las acciones dirigidas contra el gobierno nacional, es decir, contra la política pública del Estado, configuran un campo relacional que da origen a los cuatro mecanismos del poder definidos por Múnera²¹: dominación, resistencia, emancipación y negociación. En este sentido, este campo relacional conformado por las acciones de los maestros y otros actores de la comunidad educativa frente a las disposiciones del gobierno, nos está mostrando la dinámica de reconstrucción permanente de las fuerzas en contienda: por un lado, las fuerzas de la ofensiva neoliberal, y, por otro, las fuerzas defensivas de la resistencia ciudadana. Esta dinámica es caracterizada por Pulido como de “confluencia de dos procesos de signo contrario”, veamos

En todo ese proceso es posible reconocer un punto de inflexión que está marcando el curso actual de los acontecimientos. Me refiero a que entre los años ochenta y noventa confluyen dos procesos de signo contrario: por una parte, un acumulado de experiencia en la lucha sindical y social, que coincide con la crisis de los partidos tradicionales y de la izquierda democrática, que permitió la concertación del Decreto 2277 en 1979, la aparición del Movimiento

²⁰ PINILLA, Alexis, “La democracia y la formulación de políticas públicas en educación”, *Revista Foro* (62), Bogotá, octubre de 2007, p. 84.

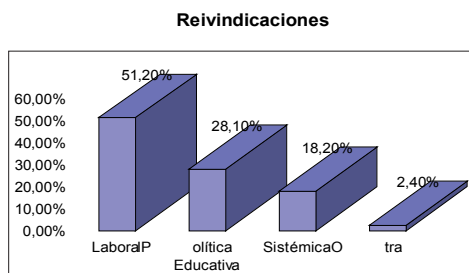
²¹ MÚNERA, Leopoldo, *Rupturas y continuidades*.

Pedagógico en 1982, la reforma constitucional del 91 con la consagración de un nuevo tipo de Estado y de instancias y mecanismos de participación popular, la concertación de la Ley 60 en 1993 y de la 115 en 1994, junto con el Plan Decenal en 2006, al mismo tiempo que la entrada de las políticas neoliberales e instauraba la “apertura educativa” como programa de gobierno. A partir de entonces, las políticas de corte neoliberal continuaron avanzando hasta configurar un escenario de “contrarreforma educativa” que se ha expresado, entre otras normas, en la Ley 715 y el Acto Legislativo de 2001, en el nuevo estatuto docente (Decreto 1278 de 2002) y en el Acto Legislativo 011 de 2006²².

De otro lado, las acciones contra los gobiernos municipales y departamentales están representadas en inconformismos más locales, por ejemplo provisión de uniformes, traslado de maestros de una institución a otra, pago de prestaciones o bonificaciones a los docentes, tipo de contratos hechos a los maestros, recorte de personal en las instituciones educativas, despido de profesores, entre otros. Estas acciones están cercanas a las dirigidas contra directivos institucionales, principalmente contra las medidas que se han tomado en algunas universidades públicas, que si bien no tienen un carácter nacional, también evidencian problemas significativos del

campo relacional del poder en torno a la educación.

Si junto a las anteriores reflexiones observamos el tipo de reivindicaciones que han caracterizado las protestas en los siete años de seguimiento, resulta que las de tipo laboral (condiciones de trabajo, salarios, etc.) continúan ocupando un lugar preponderante, seguidas de aquellas acciones en contra de la política pública.



En principio estos datos parecieran sugerir una contradicción con lo dicho anteriormente sobre la importancia de la discusión en torno a la política pública; no obstante, un examen detallado a las fichas de registros muestran que dentro de lo laboral se inscriben algunos aspectos relacionados con la profesionalización y la dignificación del magisterio que, en estas reflexiones, hemos incluido en la esfera de la política pública educativa. Es decir, las reivindicaciones laborales han trascendido las tradicionales reclamaciones salariales, aunque éstas no desaparezcan por completo del mapa del conflicto.

Esta ampliación de la agenda política del magisterio no es algo nuevo. Desde la década de los ochenta, con la aparición del movimiento pedagógico, junto a las reivindicaciones salariales

²² PULIDO, Orlando, *La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El estatuto docente*, Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas (LPP), mayo de 2008, p. 53.

se sumaron algunos aspectos a la lucha de los docentes relacionados con la democratización del escenario escolar, la superación de la tecnología educativa como estrategia de planeación de la enseñanza, la defensa de una noción amplia de la profesión docente (el maestro como trabajador de la cultura), la educación pública, entre otros. En el editorial del primer número de la revista *Educación y Cultura*, el dirigente Abel Rodríguez anotó lo siguiente

El proyecto pedagógico se mueve en dos planos de lucha: uno, frente al Estado, y otro hacia adentro, en el quehacer del maestro y la escuela. En el primer frente corresponde librar la batalla por la democracia, que en el caso particular de la educación, se concreta en la libertad de enseñanza o cátedra, en el respeto a la autonomía del maestro, en la independencia respecto del gobierno en torno al control y orientación de los programas y sus contenidos. Sostener esta bandera de profundo contenido social significa defender la Educación Pública, entendida ésta, no sólo como la lucha por la ampliación de la cobertura del sistema y la financiación total por parte del Estado, sino como el derecho que tiene el pueblo y el magisterio para orientar la educación con criterios democráticos y liberadores²³.

En materia de reivindicaciones en torno a la política pública los registros

evidencian una creciente inconformidad con las medidas emanadas por el gobierno nacional en materia de financiación de la educación. Quizás una de las mayores controversias la generó la discusión del Proyecto de Acto Legislativo 012 en 2000 mediante el cual se modificaba el sistema de transferencia de recursos desde el estado nacional a los municipios y departamentos destinado al sistema educativo y de salud pública. En la información del OLPED encontramos lo siguiente

El 20 [de junio] el Congreso aprueba el proyecto legislativo N° 012. El ministro de Educación sostiene que no se pagarán los días de paro. Además, el poder legislativo aprueba una norma que faculta al jefe de estado a crear zonas económicas especiales donde se podrá aplicar un régimen especial de flexibilización laboral que elimina, entre otras cuestiones, las cargas salariales por horario nocturno, dominical y por cesantía. En el marco del paro nacional, el 24 de mayo tuvieron lugar una serie de marchas de protesta convocadas por los sindicatos docentes de todo el país, con la participación de maestros, estudiantes, profesores y personal de la salud que, saliendo desde los distintos municipios confluyeron en La Alpujarra para partir luego hacia Bogotá, donde reiteraron su negativa a la iniciativa de reforma constitucional que pretende llevar a cabo el Gobierno Nacional²⁴.

²³ RODRÍGUEZ, Abel, "Nota Editorial", *Revista Educación y Cultura*, (1), Bogotá, julio de 1984, p. 3.

²⁴ Registro 05/2001-CO-690 del OLPED.

Aguilera y González realizan un balance sobre las acciones colectivas motivadas por el Proyecto de Acuerdo legislativo (PAL) 012 destacando acciones de hecho y acciones jurídicas. Dentro de las primeras mencionan los paros, las carpas en el Parque Nariño y la toma de lugares clave (Diario del Sur, Puente de Rumichaca, Gobernación, ICETEX, entre otras). En cuanto a las acciones legales se destacan el plebiscito y el referéndum para discutir el 012. En términos generales,

[...] las acciones colectivas en contra del modelo neoliberal -y en este caso sobre la reforma al situado fiscal- asumen una diversificación que se ve reflejada en sus formas de lucha: la recurrencia a marchas que atraviesan por varios días vías principales, actos culturales en las regiones a donde llegan las luchas, o diálogos con la población del sector. En el caso del PAL/012, las carpas, las cartas, el diálogo constante con los representantes regionales, los murales, los encuentros con padres, las jornadas de debate, etc.²⁵.

Esta diversidad de formas de acción en contra del PAL/012, que quedan subsumidas bajo la categoría de ‘otras’ en la ficha de registro del OLPED, demuestra no sólo la creatividad política de los

colectivos regionales, sino también altos niveles organizativos tanto de los docentes como de otros integrantes de la comunidad educativa. Tal organización puede resultar una muestra de los aprendizajes políticos que han obtenido los maestros y las organizaciones sociales relacionadas con la educación durante más de tres décadas de lucha en contra de decisiones económicas de ajuste.

Otras medidas que rechazaron los maestros y otros miembros de la comunidad educativa fueron: la municipalización de la educación, el sistema de evaluación, la certificación de las instituciones educativas, la evaluación por competencias para los docentes, la realización de pruebas censales y el nuevo estatuto docente de 2002. Si bien algunas de estas políticas ya estaban trazadas desde finales de la década de los noventa, en el gobierno de Pastrana, es claro que la inconformidad social y educativa tuvo un punto muy alto con el ascenso de Uribe Vélez a la presidencia. El carácter autocrático de sus gobiernos, particularmente en el ámbito educativo, le ha valido para fortalecer el rechazo de buena parte de los docentes. La declaración del encuentro de directivos docentes, anterior al paro de agosto de 2003 convocado por FECODE, deja ver la oposición a la política del gobierno Uribe

El paquete de medidas, igualmente adoptado por el gobierno e impuesto por el FMI ha conducido a despojar a los trabajadores de conquistas laborales alcanzadas durante muchos años de lucha,

²⁵ AGUILERA, Alcira e Isabel GONZÁLEZ, “Movilizaciones por la educación: acercamiento teórico, recorrido y balance. Estudio de la movilización contra el Proyecto de Acto Legislativo 012 de 2000”, *Subjetividad(es) política(s): apuestas en investigación pedagógica y educativa*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2006, p. 197.

al tiempo que se dan garantías de todo tipo a los empresarios nacionales y extranjeros. Las consecuencias de las anteriores medidas han sido los despidos masivos, la liquidación o transformación de empresas del estado, la congelación salarial, el aumento del desempleo, el crecimiento de la miseria y de la pobreza para la mayoría de los colombianos. Igualmente se violan sistemáticamente los Derechos Humanos, las libertades sindicales y la libre asociación afectando de manera particular al magisterio Colombiano. El magisterio colombiano no ha escapado a la anterior y feroz arremetida. La aplicación de normas tales como: el acto legislativo 01 y la ley 715 de 2001, los decretos 1850 y 3020 de 2002 han desorganizado la educación pública, desestabilizado la planta de docentes y docentes directivos y ha generado la reubicación por necesidades del servicio de educadores (as) a otras instituciones educativas. Están detenidos procesos de traslados, inscripción y ascensos en el escalafón, concursos para ingreso a la carrera docente. La posibilidad de crear nuevos cargos y de reemplazar docentes es remota, a pesar de las renunciadas presentadas por el magisterio producto en su mayoría por las presiones gubernamentales. Como una nueva estrategia del gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, para continuar con la desestabilización laboral de los docentes y docentes directivos de Colombia, se da a conocer a la comunidad

educativa el proyecto de decreto sobre evaluación de desempeño a docentes y docentes directivos que conducirá forzosamente tal como lo tiene definido el Ministerio de Educación Nacional, a la destitución de personal docente y por consiguiente a la exclusión de la carrera de los mismos. La política del gobierno será entonces la disminución de la planta de personal docente y no la de garantizar recursos para la financiación de la capacitación y formación para los docentes en servicio²⁶.

Pero los motivos de protestas trascendieron no sólo el ámbito de lo laboral, sino también el de las políticas públicas educativas. En los registros del OLPED se encuentra una casilla denominada como sistémica, en la cual se incluyen aquellas protestas que además de cuestionar políticas relacionadas con la educación, rechazan proyectos macro como la adopción de los Planes de Desarrollo o el TLC y aspectos políticos puntuales como el referendo reeleccionista. Esta ampliación de los motivos está ligada estrechamente con la vinculación de los sindicatos docentes y las centrales sindicales a frentes más amplios (recordemos que el 8,5% de las protestas fueron protagonizadas por frentes sociales). En la convocatoria a la marcha de las antorchas el 16 de octubre de 2003 la Junta Nacional de FECODE hizo la siguiente declaración

La Junta Nacional de la Federación Colombiana de Educadores,

²⁶ Registro 08/2003-CO-793 del OLPED.

reunida en Bogotá el 12 de los corrientes ratifica su rechazo a las medidas impuestas por el Gobierno Nacional y el Congreso de la República, que atentan contra los derechos de los trabajadores y trabajadoras: las reformas tributaria y laboral, el Plan Nacional de Desarrollo y la reorganización del Estado, que en conjunto lesionan la inversión social y favorecen exclusivamente el ajuste fiscal acordado con el Fondo Monetario Internacional. Las políticas neoliberales del Presidente Uribe, como las privatizaciones, despidos y deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares, serán complementadas con proyectos antipopulares como el referendo, la reforma política, la incorporación al ALCA y la reforma de la justicia, orientados a la adecuación del Estado, a los nuevos requerimientos del modelo neoliberal y del llamado Estado Comunitario que es en esencia un Estado Autoritario fundamentado en la seguridad democrática, no en la búsqueda de paz y la convivencia nacional²⁷.

Como puede observarse la opción de la ficha de registro del OLPED denominada ‘sistémica’ nos abre un amplio panorama de motivos de lucha en torno a los cuales se ha venido organizando la protesta social y educativa en los últimos años. Lo anterior resulta interesante si se piensa en la escuela y en el campo educativo como escenarios de

formación política mediante los cuales generar discusiones públicas sobre las disposiciones gubernamentales que afectan la vida en común. Sin sobredimensionar las acciones registradas en este documento, la experiencia de principios de siglo sugiere que el campo educativo aún es un espacio en donde se puede dar una lucha por la ciudadanía en la cual los maestros conecten a sus estudiantes con una mirada crítica de la realidad. En palabras de Giroux

Uno de los puntos de partida sería reconocer la importancia de educar a los estudiantes en los lenguajes de la crítica y la posibilidad; es decir, proporcionarles a los maestros la terminología crítica y el aparato conceptual que les permitiera no sólo analizar críticamente las deficiencias democráticas y políticas de las escuelas, sino también desarrollar los conocimientos y habilidades que habrán de fomentar las posibilidades para la generación de planes de estudio, de prácticas sociales de aula y de disposiciones organizativas basadas en un profundo respeto -y en el cultivo de éste- hacia una comunidad democrática y con fundamentos éticos²⁸.

La amplitud de la agenda política de las acciones colectivas queda ratificada al incluir algunos aspectos aislados en los registros del OLPED tales como régimen pensional de los maestros,

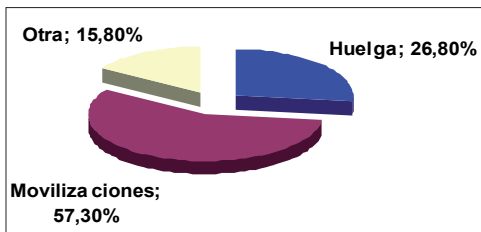
²⁷ Registro 10/2003-CO-846 del OLPED.

²⁸ GIROUX, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1998, p. 279.

abolición del fuero sindical, rechazo a asesinatos y desapariciones de docentes, conmemoraciones (día del maestro, día del trabajo), entre otros.

Finalmente, otra característica de las acciones colectivas tiene que ver con las formas de movilización. Retomando los datos presentados por Archila para el período 1958-1990 podríamos inferir que el principal recurso de la protesta de los maestros ha sido la huelga, la cual demostró, desde la década de los 60, “el nuevo protagonismo de los empleados estatales en el mundo laboral”²⁹. Sin embargo, en los registros del OLPED encontramos que la preponderancia durante estos primeros años del siglo XXI la tienen las movilizaciones. Veamos la gráfica siguiente:

Los anteriores resultados pueden
Formas de movilización



tener dos explicaciones: una, de orden metodológico, es que al hacer la sistematización de los registros del OLPED se les dio prioridad a las marchas para incluirlas en el ítem de ‘movilizaciones’ así están implicar un cese de

actividades en el transcurso del día. La otra explicación está relacionada con el posible desgaste político, laboral y económico que traen las huelgas de mediana y larga duración, incluso para los mismos trabajadores. Como lo mostramos en la parte dedicada a la duración de las acciones colectivas sólo 4 de las 82 acciones excedieron los 10 días, y de éstas sólo una tuvo una duración de más de 30 días. Sobre dicha huelga, provocada por el PAL/012, la FECODE anotó en su momento lo siguiente:

Alrededor de este gran Paro Nacional Indefinido se ha visto el resurgir del más portentoso movimiento estudiantil de que se tenga noticia en las últimas décadas, acompañado del más amplio movimiento de los padres de familia en contra de la privatización de la educación pública; hecho que prueba fehacientemente que este no es un paro sólo de los maestros por sus “privilegios” sino de toda la comunidad educativa y de los trabajadores de la salud contra la política de recorte y privatización aplicada por el gobierno de Pastrana³⁰.

Retomando la categoría de movilizaciones, la más recurrente en esta muestra, recordemos que allí se incluyen marchas locales, regionales o nacionales, mítines y protestas localizadas sobre una autoridad específica. En relación con ‘otras’ formas de protesta (que representan el 15,8% del total) se

²⁹ ARCHILA, Mauricio, *Idas y venidas. Vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*, Bogotá, ICANH, CINEP, 2003, p. 136.

³⁰ Registro 05/2001-CO-690 del OLPED

incluyó tomas (de entidades del Estado, instituciones educativas o iglesias), actos culturales de conmemoración (celebraciones del 1° de mayo, por ejemplo), asambleas permanentes de los estudiantes universitarios, entre otras. En términos generales, considero estas expresiones políticas como rituales de protesta, en el entendido que constituyen “representaciones simbólicas [...] que tienen lugar en la esfera pública de forma regular con el propósito manifiesto de influir en las autoridades y la opinión pública”³¹.

Es destacable que nuevamente los jóvenes ocupen un lugar privilegiado en la creación de diferentes rituales de protesta social a través de carnavales, marchas de antorchas y otras expresiones con un alto componente simbólico. Si bien tales acciones resultan efímeras en el tiempo, tienen un alto potencial creador por cuanto ponen en diálogo a la estética y la política.

Este reconocimiento de lo estético permite, además, una ampliación de las concepciones que tradicionalmente hemos construido sobre lo político y sobre lo público. Consideramos que estas concepciones deben ser incorporadas, cada vez con más fuerza, a la experiencia cotidiana de los sujetos. Hace algunos años pensábamos ‘lo político’ como algo externo a nuestra subjetividad, como un lugar público que

abandonábamos después de llegar a nuestros espacios de privacidad. En este sentido, otra enseñanza de las protestas del mayo pasado [2007] es que hoy la estética, como política de la creación, hace que lo político viva con nosotros y haga parte irrenunciable de nuestra experiencia, desbordando los lugares en los que moraba tradicionalmente³².

A pesar de no encontrarse algún registro específico sobre las redes de maestros como formas de organización y movilización social, queremos rescatar dicho espacio a partir del estudio que Martínez hace de las redes pedagógicas entendidas como formas de organización de los maestros en torno a un área del saber específica, un proyecto de investigación o innovación o, simplemente, una problemática socio-profesional del presente. Para esta autora la red pedagógica es una categoría emergente y constituyente, no a priori, que ejerce en quienes participan en ella

una mayor incidencia sobre la propia subjetividad y sobre las instituciones, porque los cambios se van incorporando en su cotidianeidad, no sólo en la de un maestro sino en los que están en red. Por el contrario, muchos maestros que intentan innovaciones en soledad, se enfrentan a tensiones y conflictos con sus compañeros y con las directivas,

³¹ CASQUETE, Jesús, *El poder de la calle. Ensayos sobre acción colectiva*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2006, p. 46.

³² PINILLA, Alexis, “Re-inventando la democracia... en las calles”, *Caja de Herramientas Semanario Virtual*, (66), junio de 2007, p. 4.

y muchas veces desisten de sus intenciones transformadoras por que no encuentran eco ni apoyo³³.

La red también tiene una potencialidad política en la medida en que puede funcionar como un espacio de resistencia frente a los poderes hegemónicos que pesan sobre los maestros.

Considero que si bien las experiencias de las redes pedagógicas superan la organización gremial y sindical, los frentes de sindicatos regionales, identificados en la gráfica de convocantes, pueden servir como referentes organizativos para la constitución de redes políticas que propendan por la defensa de la profesión docente y de la educación como derecho fundamental. Con seguridad la experiencia acumulada en estos años servirá para avanzar en esta dirección.

Reflexiones finales

A manera de síntesis la información suministrada por el OLPED en torno a las acciones colectivas en el campo educativo entre 2000-2007 permite inferir algunas conclusiones parciales:

- El período analizado se inicia con una amplia actividad de movilización debido, en buena parte, a la discusión del Proyecto de Acuerdo Legislativo 012 y a la expedición de la Ley 715 de diciembre de 2001 que,

en el concepto de los docentes, deterioró las condiciones de financiación de la educación pública e incrementó la desigualdad socio-educativa en el ámbito regional. Para los años 2002 y 2003 hay un leve descenso que termina en el 2004 y 2005, años de mayor movilización. Lo anterior puede explicarse teniendo en cuenta que es a partir de tales años que se empiezan a sentir las implicaciones del desarrollo de la política educativa nacional, conocida como la Revolución Educativa. En un balance sobre el impacto de esta política en algunas regiones del país Alfonso Conde anota lo siguiente

Es notoria la disminución de recursos transferidos a departamentos y municipios para asegurar una adecuada inversión en educación, para asumir la construcción de nuevas plantas físicas, mejorar la dotación de aulas de informática y laboratorios de idiomas, física y química, montaje de talleres y equipamiento para escuelas y colegios. Así mismo para desarrollar estrategias frente a los factores causantes de deserción escolar, especialmente relacionados con subsidios de transporte, alimentación y nutrición, textos escolares, uniformes y servicios de salud, como también para desarrollar programa de cualificación e innovación pedagógica de docentes³⁴.

³³ MARTÍNEZ, María Cristina, *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2008, p. 185.

³⁴ CONDE, Alfonso, "La educación: un derecho postergado", *Más allá del embrujo. Tercer año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez*, Bogotá, Plataforma

El aumento de las acciones de protesta en los años 2004 y 2005 está asociado, entonces, con los criterios definidos por el Sistema General de Participaciones de la Ley 715 de 2001 según los cuales a muchos municipios con altos niveles de necesidades básicas insatisfechas se les hicieron recortes debido a la gestión del año anterior, lo cual agravó aún más el déficit social y educativo. Así mismo, la aprobación del nuevo estatuto docente en 2002 (Decreto 1278 de junio 19) motivó la movilización de los docentes por considerar que éste nuevo código privaba de derechos adquiridos a los nuevos profesionales de la educación.

- Si bien las huelgas continúan jugando un papel importante en la movilización de los maestros, la información permite establecer un repunte de otras acciones más cortas y, en algunos casos, de mayor contenido simbólico-político. Nos estamos refiriendo a las marchas, tomas de entidades, bloqueos de vías, conmemoraciones, etc., que lograron captar una mayor atención de otros actores sociales como los padres de familia y los estudiantes.
- A pesar de la participación de otros actores de la comunidad educativa, dentro de los cuales los jóvenes tienen un papel central, es claro que existe una preponderancia de los sindicatos docentes a la hora

de organizar acciones colectivas en defensa de la profesión y del derecho a la educación. Si bien en los últimos años ha crecido la insatisfacción con algunas políticas y dinámicas internas de la organización sindical, en el ámbito de las movilizaciones los sindicatos siguen ejerciendo un liderazgo importante.

- Dentro de las reivindicaciones, el primer lugar lo continúan ocupando las reclamaciones laborales. No obstante, dentro de las mismas no sólo se discute por el incumplimiento de las obligaciones económicas del gobierno con los maestros, sino que se han incluido otros temas como estrategias de cualificación docente, espacios para el desarrollo de innovaciones pedagógicas, procesos de evaluación tendientes a la cualificación profesional, entre otras. Esta ampliación de la agenda política de los maestros se ratifica cuando se da una mirada al número de acciones que reivindicaban asuntos de política educativa. En este sentido, pareciera un hecho que los maestros consideran como trascendental su participación activa en la reflexión sobre las políticas que deben orientar el desarrollo educativo.
- Debido al papel que debe jugar el Estado en la garantía del derecho a la educación, el mayor porcentaje de protestas se dirige contra el gobierno nacional entendiendo que los planes de desarrollo diseñados en cada periodo presidencial son los que deben asegurar esta función social

Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, 2005, p. 94.

del Estado. Aquellas protestas contra los gobiernos municipales o departamentales vinculan reclamaciones específicas (pago de salarios, traslados de maestros, etc.), contrario a las dirigidas contra el gobierno nacional que ponen en cuestión el modelo de desarrollo y la organización socio-política del sistema educativo.

- En términos generales, el recorrido por las acciones colectivas recogidas en el proyecto *Conflictividad Educativa en América Latina* entre 2000 y 2007, muestran una constante lucha contra la aplicación de las políticas neoliberales que caracterizaron el ambiente reformista de los noventa. El ajuste fiscal del que fueron víctima todos los países latinoamericanos y, particularmente, la eficiencia de los últimos gobiernos colombianos en la aplicación de la lógica eficientista neoliberal, han erosionado la capacidad del Estado para garantizar los derechos básicos de la población. Pero el problema no queda allí; el neoliberalismo no es sólo un modelo económico, sino un modelo civilizatorio que se pretende entronizar como el único válido para afrontar el siglo XXI. Como señala Urrego, “es erróneo suponer que la globalización neoliberal solamente es una apertura de los mercados y la reducción del

Estado, es una propuesta que supone la negación de lo humano”³⁵.

Finalmente, considero que la mayor enseñanza que podemos derivar de la información incluida en este artículo es la potenciación del escenario educativo como espacio de formación política. Al principio, trajimos a colación las reflexiones de Zygmunt Bauman sobre la consolidación de sociedades individualistas en donde uno de los pocos escenarios de coexistencia comunitaria son las que él denomina comunidades estéticas. Concientes de este riesgo, creemos que si bien hay una crisis de comunidad aún es posible encontrar espacios de construcción colectiva que cuestionan los caminos del desarrollo trazados por el neoliberalismo.

En este sentido, la educación, como un campo de combate, aún continúa siendo un referente importante para la organización social y la movilización colectiva. No se trata de sobredimensionar la capacidad transformadora de las acciones colectivas que tienen lugar en dicho campo, sino de reconocer las potencialidades políticas que estas ofrecen para docentes, estudiantes y padres de familia. La conflictividad del campo educativo demuestra movimiento, dinámica, contradicción, todos ellos síntomas de que aún es posible pensar otros mundos.

³⁵ URREGO, Miguel Ángel, *La crisis del Estado Nacional en Colombia*, México, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2004, p. 215.