

MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ PINEDA*

ES POSIBLE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA SI LA SENTENCIA ES: ¿O COME O ESTUDIA?

Resumen

Este texto tiene la intención de provocar y animar la reflexión sobre las reales condiciones del derecho a la educación para toda la población colombiana. Reconociendo que la sentencia para un amplio sector poblacional es "o come o estudia", como se expresa en el informe 2004 de la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre las realidades de este derecho en nuestro país, se busca desentrañar y documentar los contenidos subyacentes al interrogante con que se ha titulado.

Para alcanzarlo, su contenido se estructura en tres apartados: el primero, pone en escena, de manera sucinta, algunas premisas que prefiguran la realidad sobre los modos como se definen y establecen las políticas educativas en Colombia y los referentes de actuación que se tienen; el segundo presenta, a manera de tensiones, una mirada a las realidades sobre el derecho a la educación para las poblaciones en "mayor condición de vulnerabilidad". Se documenta con informes recientes que se han elaborado sobre el tema, y se contrasta con las estrategias planteadas en la llamada "revolución educativa" del Plan de desarrollo del actual gobierno. Finalmente se esbozan algunas pistas para salidas emergentes y para aportar a la agenda que sobre el tema busca construir la movilización social por la educación.

Palabras clave: *Derecho a la educación, población vulnerable, políticas educativas, capital humano, focalización, equidad.*

IS THE RIGHT POSSIBLE TO THE EDUCATION IN COLOMBIA IF THE WATCHWORD IS: OR DOES HE/SHE EAT OR DOES HE/SHE STUDY?

Abstract

This text has the intention to cause and to animate the reflection on the real conditions of the right to the education for all the Colombian population. Recognizing that the sentence for an ample population sector is "or eats or studies", as it are expressed in report 2004 of the Special Relatora of the Nations United on the realities of this right in our country, looks for to unravel and to document the underlying contents to the question whereupon has been titled.

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. E-mail: mmartinez@uni.pedagogica.edu.co
Texto recibido el 14 de marzo de 2005 y aprobado el 12 de mayo de 2005.

In order to reach it, its content structure in three sections: first, it puts in scene, of way brief, some premises that imagine the reality on the ways as the educative policies in Colombia and the referring ones of performance are defined and established that is had; the second presents/displays, to way of tensions, a glance to the realities on the right to the education for the populations in "greater condition of vulnerability". It is documented with recent information that have been elaborated on the subject and educative revolution "of the Development plan of the present government is resisted with the strategies raised in the call". Finally some tracks are outlined emergent exits and to contribute to the agenda that on the subject it looks for to construct the social mobilization by the education.

Key words: Right to the education, vulnerable population, educative policies, human capital, focalización, fairness.

1. PREMISAS PARA ABORDAR EL ANÁLISIS

• *Del idealismo educativo al funcionalismo del mercado*

Las retóricas del capital humano (Ratinoff: 1994), derivadas del imperio del neoliberalismo como máxima expresión del capitalismo y reguladas por las exigencias de la globalización, se han comprometido con la reducción de compromisos sociales y políticos de los gobiernos, hechos que desvirtúan y desvían radicalmente "los fines educativos" hacia la primacía de "los medios" desde los que se traslada el papel fundamental de la educación y de la escuela hacia la *productividad de los individuos*. Esta productividad es vista como una "preparación de recurso humano" para extraer valores de las oportunidades educativas, valores que sean cambiables o canjeables —por un empleo, por ejemplo—, alejando cada vez más la posibilidad de que la educación mantenga su primacía en la formación de sujetos autónomos capaces de incorporar en su formación experiencias y actos de significado que se instalen como valores de uso en su vida cotidiana sin que se les subyugue a la condición de "recurso" o de "capital" como si se tratase de una mercancía.

Paradójicamente, la recepción y entronización de las retóricas del mercado en la política pública —particularmente en la política educativa, y con ésta en su legislación—, tienen la fuerza y la particularidad

de mimetizarse en la problemática local y de partir de la misma para aparecer, tras el disfraz de "la participación" y de "atender el problema", con propuestas de reformas y de soluciones también locales. La audacia del lenguaje en los modos de nombrar logra confundirse con las iniciativas autónomas, de tal manera que los discursos de dichas retóricas se introducen de forma perversa capturando pensamiento, lenguaje y modos de operación. De esta manera, se afirma una vez más, que las visiones y reformas microeducativas, se mantienen supeditadas a las macroeducativas y que lo pedagógico queda subordinado a la argumentación de una "educación para el mercado" en la que los sistemas basados en la oferta se sustituyen por los fundamentados en la demanda en la que la eficiencia y la eficacia son los indicadores de la educación para la productividad¹. Adicionalmente, se premia la meritocracia y la capacidad de los modelos escolares para acomodarse y doblegarse a estas exigencias.

• *De las macropolíticas impuestas, a la necesidad de construir políticas locales*

Es una verdad irrefutable que las políticas actuales devienen de macropolíticas impuestas, pero no

¹ Para confrontar estos planteamientos sólo basta recordar la reforma educativa introducida con la Ley 715 de 2001, que reformó significativamente lo establecido en la Ley 115 de 1994.

basta repetirlo; es necesario iniciar una discusión crítica y una acción de visibilización y reconocimiento de las mismas y de los discursos que las introducen como reguladoras de las decisiones de política educativa nacional. Hago referencia a las recomendaciones de las conferencias mundiales como Jomtiem (1990) y Dakar (2000); a las disposiciones de los fondos financieros como BM, BID, FMI; a los mandatos de organismos como Cepal y Unesco, entre otros. Algunas de éstas, con mayor influencia, como explica Martínez, (2003:18 y ss), porque han logrado convertirse en ejes de gravitación para la definición de las políticas educativas en América Latina; tal es el caso de:

- La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990), en la que se promulga la Declaración Mundial de Educación para Todos, dentro del marco de acción para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
- Los resultados de la Reunión de Ministros de Educación en Quito (abril de 1991) y la propuesta Cepal/Unesco expresada en el documento "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" (1992).
- La influencia del Banco Mundial (BM) en la generación de políticas públicas, atada a préstamos de cooperación internacional y plasmada en el documento "Prioridades y estrategias para la educación" (1995), y la creciente in-



fluencia financiera del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Al nombrarlas, quiero dejar planteada la necesidad de actuar más allá del análisis del discurso que las sustenta para revisar con mirada crítica los actos legislativos y documentos que traducen sus mandatos y se convierten en reguladores de las políticas educativas colombianas, para que al develar estas realidades se anime, oriente y potencie la construcción de políticas locales –desde abajo, desde la base– que respondan a las realidades socioculturales, políticas y educativas del país. Políticas que, atendiendo a los requerimientos de formulación de una política pública², exigen procesos de reconocimien-

² El análisis de una política pública implica sus cinco fases: el marco conceptual, el surgimiento del problema, la formulación, la ejecución y la evaluación. Véase: Meny

to de una problemática social que, analizada y discutida, se traduzca en formulaciones legitimadas por los mismos sujetos beneficiarios. Tales planteamientos que distan mucho de la actual realidad del país.

- **Del sujeto individual –producido como capital humano– a la constitución del sujeto político**

La racionalidad instrumental hace evidente que la política actual sigue sometida al sistema liberal. Sin duda, la tradición liberal dejó una herencia de un sujeto individualizado, egoísta y solitario, y una forma política que se basa en la exclusión social. Así fuimos formados y así gobernamos, con la primacía de los derechos individuales –subjetivos-negativos– sobre los colectivos. Por ello, asumimos que el dolor del otro es ajeno. No nos corresponde ni nos interesa, porque no afecta nuestro fuero personal ni nuestros intereses.

De esta manera todo se resuelve en términos individualistas, hasta las estrategias de participación. Las relaciones sociales, inspiradas en el mercado como relaciones de intercambio, hacen de los principios utilitaristas el horizonte de la participación y de la definición de las reglas de juego de la institucionalidad; y en éstas el lugar de lo colectivo –el bien público– no admite exclusión ni rivalidad. Digamos que hay una desregulación y resignificación de lo público que ahora se transfiere precipitadamente a lo privado, y el individuo queda reducido a su más mínima expresión sin posibilidad de ser sujeto capaz de actuar y de reconocerse como productor de un nuevo orden social y políti-

Ives y Jean Thoenig, (1992), *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel, y de André Roth, (2002), "Conceptos, teorías y herramientas para el análisis de las políticas públicas". En *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.

co –en tanto que actor, constructor, deseante y potente– y no como autómata, agente o portador del existente. Individualismo e insularidad que hace urgente la construcción y la generación de modos alternos de constitución de subjetividades, solidarias e incluyentes, en las que "se reconozca la inestabilidad del antagonismo para poder captar la amplitud de la tarea de la cual debe consagrarse toda la política democrática" (Mouffe, 1999:1).

- **El nudo gordiano de la Constitución nacional: dos proyectos de sociedad, el socialdemócrata versus el neoliberal**

El mayor núcleo problemático que se presenta en la afanosa búsqueda de salidas a la violación de los derechos humanos en Colombia –particularmente el de la educación– desde las perspectivas de regulación, es el asociado al desarrollo del estado social de derecho³. Ello, porque a sabiendas de que paralelamente se introdujeron en la Constitución de 1991 dos proyectos de sociedad, *el socialdemócrata* y *el neoliberal*, este modo dual de gobierno está siendo subsumido en todas sus lógicas por el modelo neoliberal, que dista totalmente de ser facilitador de las formas y posibilidades garantes desde las acciones del estado social de derecho. De este modo, las reglamentaciones están constituidas desde la lógica del *control de la eficacia y eficiencia* que atienden las razones del mercado, cuyo interés está centrado en producir capital humano, y sus modos de operar en el contexto local están agenciados y movidos por el utilitarismo, el partidismo y la politiquería.

³ Caracterizado por igualdad de oportunidades, garantía de derechos individuales y colectivos, reconocimiento de la diversidad, atención en contexto, facilitación de condiciones pedagógicas y psicosociales para población en condición de vulnerabilidad, entre otras.

Así, la Constitución de 1991, en cumplimiento de su función jurídica, inhabilitó toda posibilidad de emancipación subjetiva –individual y colectiva–, al establecer un marco legal e institucional favorable al proceso de reestructuración económica a partir de la implementación de políticas de ajuste estructural que respondieran a los requerimientos macroeconómicos del capital internacional y la globalización neoliberal. Ello, porque en el estado mínimo del modelo neoliberal, la política social está subsumida a las exigencias de la flexibilidad del mercado y a la competitividad; por tanto, el lugar de lo diverso, lo singular, lo multicultural no tiene cabida, no se promulgan ni se incorporan condiciones para reconocerlo, todo queda en simple retórica.

Digamos para efecto de este análisis que la Constitución, vista como *institución híbrida*, entre la ilusión constitucional de consolidar un estado social de derecho y el establecimiento de un ordenamiento jurídico-económico, al estar en función de la macroeconomía del ajuste y del equilibrio fiscal, exigió el desmonte de los avances hacia un estado de bienestar, pero que es a la vez un *proyecto inconcluso* que abre posibilidades a nuevos modos de repensar y refundar los modos imperantes que se introducen con tanta rapidez. Por tanto, si ni la Constitución ni las leyes en general pueden por sí solas transformar la realidad social y política, porque se trata de hechos producidos por los sujetos y poderes sociales existentes, alimentamos la idea del poder constituyente (Negri: 1994), expresado en la participación directa de los diferentes actores sociales, para que las condiciones puedan seguir siendo repensadas. Ésta es entonces una posibilidad que nos anima, para la que dejamos planteadas algunas preguntas-problema que animen la discusión de las afirmaciones hechas en esta premisa: ¿Es necesario agenciar una nueva constituyente si el anterior fue sólo un pacto constituyente de elites? ¿Cuál es

el papel de la academia para apoyar la transformación del régimen político excluyente instituido desde el Frente Nacional?

- ***El país cuenta con una riqueza pedagógica potencial que se agenció desde el Movimiento Pedagógico y que hoy se visibiliza con la Expedición Pedagógica***

Con el reconocimiento de los avances alcanzados por los movimientos y las movilizaciones por la educación realizados desde hace casi tres décadas, la Expedición Pedagógica Nacional⁴ ha hecho visible que existen múltiples maneras de hacer escuela y de ser maestro en Colombia, que existen múltiples formas de hacer pedagogía. Por tanto es necesario hablar de geopedagogías (pedagogías de lugar); muchas de éstas creadas –no impuestas– por los mismos maestros y maestras que, a pesar de las lógicas instrumentales que les son impuestas, se atreven a pensar desde el contexto local, y han sabido dar respuesta a necesidades sociales y educativas desde sus propias iniciativas. Se trata de maestros y de pedagogías que actúan desde el borde, descentrados, que no consultan ni temen a las lógicas impuestas, bien porque éstas no han llegado totalmente a sus lugares o porque están tan comprometidos con la realidad social, con su trabajo por la educación y la pedagogía, que son capaces de resistir para que estas lógicas no limiten su potencial creador. Son múltiples, por ejemplo, las experiencias pedagógicas de atención educativa a población desplazada, agenciadas por organizaciones de la sociedad civil, por ONG, o por colectivos autóno-

⁴ El camino recorrido por la Expedición Pedagógica desde 1999 ha encontrado más de 3.000 experiencias de cambio educativo. También se han reconocido más de 63 formas de organización de los maestros, que se convierten en semilla potencial para un movimiento capaz de agenciar cambios pedagógicos y culturales.

mos de maestros, en las que el Estado es el gran ausente.

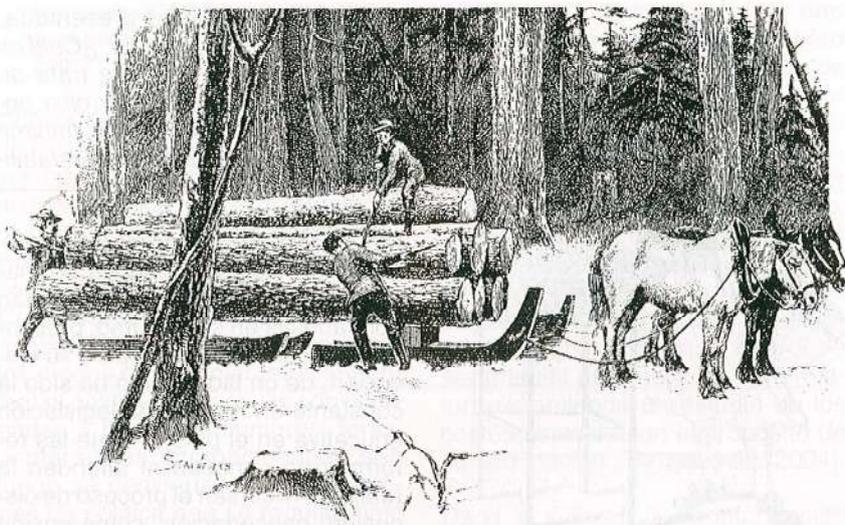
Digamos que se reconoce la riqueza pedagógica y humana que vive y circula en nuestro país, que se está construyendo, desde otras miradas y otras lógicas, los cimientos de un país que reconoce la diversidad y la condición de 'pobreza' e 'indigencia' en que vive un amplio sector de nuestra población. Significa este reconocimiento que no estamos solos, que existen sujetos, formas, acciones, movilizaciones y movimientos que están actuando y a la espera de ser articulados para el trabajo colectivo; que es necesario una doble mirada a la realidad, desde lógicas no oficiales, para descubrir, des-entrañar las pedagogías y las experiencias que miles de maestros y actores sociales agencian y adelantan por recomponer o reinventar las realidades sociales.

2. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

En Colombia los pobres superan los 27 millones, de los cuales, 13 millones son indigentes, 4 millones de niñas y niños no tienen acceso a la escuela, la población desplazada alcanza los 2 millones y medio y el conflicto interno acentúa la crisis humanitaria y la violación flagrante de los derechos humanos. Refuerza este contexto de crisis la política de "Seguridad Democrática" del gobierno nacional y la imposición del Área de Libre Comercio de las Américas, ALCA, que con el Plan Colombia, insisten en extender la estrategia de recolonización imperial⁵.

Esta cita, a la vez que hace evidente la realidad social y política del país, abre el tránsito a la pregunta por el derecho a la educación. Sólo basta conjugarla con algunas de las conclusiones del seminario sobre el derecho a la educación de niños y

⁵ Manifiesto del Foro por la defensa de la educación pública. Fecode y otras organizaciones. Bogotá, octubre 4 de 2003.



niñas desplazadas⁶, con el informe y las recomendaciones que hace al gobierno colombiano la relatora especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación⁷, y con los planteamientos del informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia, elaborado por la Plataforma Colombiana, democracia, derechos humanos y desarrollo⁸, que actúan como fuentes primarias para documentar este apartado.

2.1. El panorama del derecho

A partir de las conclusiones del seminario sobre el derecho a la educación de niños y niñas desplazados

⁶ Conclusiones del seminario nacional sobre "El derecho a la educación de niños y niñas desplazados y en situación de extrema pobreza en Colombia", celebrado en Bogotá del 17 al 19 de marzo del 2004, organizado por la Fundación para el Debido Proceso Legal, DPLF, Washington D.C., y el Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Bogotá (en vía de publicación).

⁷ Catarina Tomasevski, relatora especial de Naciones Unidas. "El Derecho a la Educación en Colombia". Informe editado por Plataforma colombiana, democracia, desarrollo y derechos humanos. Febrero de 2004.

⁸ Plataforma colombiana, democracia, desarrollo y derechos humanos. "Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia". Octubre de 2003 (documento de circulación masiva, sin editar).

das, puede afirmarse que en Colombia no se garantiza el derecho a la educación a pesar de las normativas nacionales e internacionales vigentes. Si bien la Corte Constitucional demuestra, en los pronunciamientos y sentencias, el estado de vulnerabilidad en que se encuentra el derecho a la educación y ha reconocido el carácter fundamental que tiene el derecho a la educación para los niños con una valiosa jurisprudencia sobre este derecho, también hace evidente que encuentra restricciones para reclamarlo y para realizar las exigencias de gratuidad. De un lado, porque no se ha realizado una labor de armonización de la Constitución Nacional con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; de otro, porque falta más apertura de la misma Corte y de los jueces para aplicar pactos y tratados internacionales preservando los criterios de complementariedad y favorabilidad. Se concluye también que hacer efectiva la educación como derecho fundamental requiere tres atributos: *universalidad, obligatoriedad y gratuidad, que orientan su garantía, exigibilidad y justiciabilidad*. Tales atributos se vuelven imposibles en Colombia sin el desarrollo de una ley estatutaria de la educación y sin un sistema de justicia que sostenga la acción de tutela como principal recurso jurídico para la exigen-

cia y justicia de los derechos fundamentales.

Así mismo, se concluye que es necesario crear e incorporar sistemas de monitoreo y seguimiento en cada territorio –municipio, localidad– a la realización del derecho a la educación. Sobre esta acción ya existen experiencias y propuestas en otros países, y para el nuestro la Defensoría del Pueblo ha desarrollado una propuesta que puede ser adoptada al nivel nacional y regional. También, que el derecho a la educación deberá aprovecharse como contenido en la formación inicial y permanente de los maestros y en la acción pedagógica con comunidades, en general, y con diferentes grupos poblacionales, en particular.

El informe de la Plataforma Colombiana, democracia, derechos humanos y desarrollo en su amplia presentación crítica y documentación estadística reitera la entronización de políticas del mercado, especialmente con la Ley 715 de 2001, que en lenguaje cotidiano ha sido llamada *contrarreforma educativa*, tanto por su afanosa búsqueda de mayor eficiencia –obtención de los mismos o mejores resultados asumiendo una reducción en los costos–, como por el arrasamiento de las formas organizativas institucionales que, en aras de la eficacia, sacrifica las posibilidades de acceso, permanencia, gratuidad y probabilidad de culminación de etapas educativas de las niñas y los niños, en la educación pública, algunas veces por el cierre de establecimientos, otras por el impacto de la violencia sociopolítica en la educación⁹, otras porque las condiciones económicas y los estados de miseria se incrementan agigantadamente.

Los datos de cobertura que presenta el informe se sustentan en el estudio de Corpoeducación (2002:26), según el cual, las tasas brutas de

⁹ Véase Plataforma Colombiana, *op. cit.*

escolarización¹⁰ son del 46,8% para el nivel de preescolar y del 111,2% para el nivel de primaria. Es decir, que el sistema educativo cuenta con los recursos para atender en primaria un 11% más que el total de niñas y niños matriculados entre 7 y 11 años de edad, y que hace falta un 53% de recursos para atender a los que están en edad preescolar. Señala además que el desfase de edad significa que en el sistema escolar existen dos problemas: la entrada tardía a la escuela y la repetición de cursos. Si bien el mismo estudio recomienda tomar medidas para lograr que todas las niñas y niños cursen los diferentes niveles en el momento oportuno, aquí ya se crea una tensión entre la necesidad de acceso oportuno, en términos de edad, y la real posibilidad en términos de costos educativos, cuando la realidad les exige trabajar desde niños para subsistir. Por ello la sentencia de la Relatora es, "o come o estudia".

En el mismo sentido, y en base en el informe de la *Defensoría del Pueblo*¹¹, se reconoce que de cada diez niñas y niños que trabajan, solamente tres asisten a la escuela. Es decir, de los 1.425.440 niñas y niños entre 12 y 17 años que trabajan, solamente 427.620 estudian. Así mismo, según estos datos, solamente 9.900 niñas y niños menores de 11 años, de los 33.000 que trabajan, asisten a la escuela.

De otra parte, el informe de la *relatora especial* para el derecho a la educación en Colombia

ha encontrado que existen por lo menos 32 ejemplos de niñas y niños especialmente susceptibles de ser excluidos de la educación. Se trata de las siguientes categorías en orden



alfabético: empleados en el hogar; huérfanos; mendigos; niñas; niñas embarazadas; niñas madres; niñas prostitutas; niños abandonados; niños afectados por la guerra; niños apátridas; niños casados; niños de la calle; niños delincuentes; niños desplazados; niños discapacitados; niños drogadictos; niños enfermos mentales; niños explotados sexualmente; niños indígenas; niños infectados por el VIH; niños migrantes; niños nacidos fuera del matrimonio; niños nómadas; niños pertenecientes a minorías; niños presos; niños que solicitan asilo; niños que trabajan; niños refugiados; niños sin documentos de identidad; niños sin hogar; niños trabajadores, y niños víctimas de trata (Plataforma, 2003:46).

En este orden de ideas, la recomendación de la relatora señala que "los niños y las niñas piden una educación gratuita y no clasista, refiriéndose a los seis estratos socioeconómicos, desde el 1, el más bajo, hasta el 6, el más elevado, y a la exclusión y fragmentación escolar producida por el pago del derecho a la educación. Este modelo educativo

es un mecanismo reproductor tanto de la pobreza como de la inequidad porque reproduce la estratificación económica y social. Una educación fragmentada, produce una sociedad fragmentada. A los estratos más pobres, 1 y 2, pertenece menos del 5% del ingreso, mientras que los estratos 5 y 6 controlan el 60% (Tomasevski, 2004:16).

De cara a la realidad presentada, surgen algunas preguntas: *¿Cuál es el papel del Estado? ¿Se trata de un Estado capaz de desarrollar política social o de un Estado mínimo regulador y garante de la estabilidad macroeconómica?*

Sin lugar a dudas, las contradicciones entre las disposiciones normativas que en ocasiones se tornan bondadosas en su discurso, presentan grandes dificultades para su ejecución, de un lado, como ha sido la constante en materia de legislación educativa en el país, porque las reformas no conocen ni atienden la realidad, ni cursan el proceso de discusión, concertación, comprensión y validación necesarias para lograr su apropiación y legitimación; de otro, porque no se disponen los recursos necesarios para su implementación. Por tanto, no pasan de ser normas externas que no generan impacto ni resuelven la problemática. Un ejemplo concreto puede verse con la normatividad orientada a la población con necesidades educativas especiales, para quienes se impuso la integración educativa¹², con el argumento de la no exclusión, pero que en realidad es más inserción que una real integración porque no se prevén ni generan los procesos y apoyos pedagógicos e interdisciplinarios.

En la misma dirección, se reconocen los enunciados del *equipo de juristas sin fronteras* al referirse a la población desplazada por la violencia, cuando afirman que

el Estado colombiano no aborda el desplazamiento como una cuestión de derechos humanos sino que ofrece una respuesta restrictiva y asistencialista. (...) Aunque hay abundancia de leyes y normas, la política presenta una importante descoordinación institucional, retrasos burocráticos, falta de recursos y ausencia de formación y sensibilización de muchos funcionarios, que mantienen una percepción negativa sobre los desplazados (...) Las leyes no se cumplen porque los recursos dependen, en su inmensa mayoría, de la financiación internacional, pero tam-

¹⁰ La tasa bruta de escolarización compara el número de niñas y niños matriculados (sin importar la edad) y los recursos disponibles para atenderlos (profesores, aulas y puestos suficientes).

¹¹ Defensoría del Pueblo. *Informe sobre la situación de la niñez en Colombia*. 2001.



bién porque no hay voluntad política para ponerlas en práctica (González: 2001).

Con lo anterior se ratifica que las políticas educativas vigentes están sujetas a los dictámenes de la política económica; de esta forma, se castiga el presupuesto para lo social, que pasa de ser considerado como gasto y no como inversión¹². Como ya se enunció en el primer apartado, tanto la formulación como los modos de legitimar e implementar las políticas educativas son acordadas a través de cumbres, foros, conferencias internacionales, que luego se convierten en disposiciones de política que se regulan bajo los discursos de equidad, calidad y cobertura, que en suma no pasan de ser figuras que en nada favorecen el derecho a la educación.

2.2. La política del gobierno Uribe: tensiones acerca del derecho a la educación para poblaciones más "vulnerables"¹³

En Colombia, la inversión pública en educación es igual a la privada, ambas representan cerca del 4% del PIB (Vargas y Sarmiento, 1997). Así, pues, hay dos sistemas paralelos: educación pobre para pobres y educación privada costosa para ricos (...) La relatora especial recomienda una evaluación del impacto de "la revolución educativa" sobre el

derecho a la educación (...) una aclaración anticipada al impacto sobre el derecho a la educación de las políticas de ampliación de educación privada contenidas en la "Revolución educativa" y medidas encaminadas a la eliminación (o por lo menos reducción) de todo impacto negativo. (...) La implementación de la gratuidad necesita una identificación detallada de los costos pagados por los alumnos y las alumnas, por una educación que debe ser gratuita pero no lo es, y la relatora recomienda un estudio de los costos actuales con el propósito de su eliminación (Tomasevski, 2004).

Dada la suficiencia de información y circulación de documentos, como los ya citados, que hacen evidente su transgresión y la desarticulación entre política social y política educativa, sólo haré referencia a cuatro de las múltiples tensiones vigentes en la política educativa actual: la revolución educativa, y que por más de una década ha venido extendiéndose bajo la nominación de políticas sobre: cobertura, equidad y calidad.

• *Extraedad versus Cobertura*

El prefijo "extra" significa: además, fuera de, mucho; en otros contex-

tos puede leerse como lo óptimo o extraordinario. Para el caso educativo la noción de *extraedad* —léase fuera de la edad establecida— se ha convertido en una figura que ha permitido al gobierno colombiano negar el derecho a la educación a niños, niñas y jóvenes que por múltiples condiciones, ajenas a su propia decisión, no han tenido la oportunidad de acceder a la educación en las edades "preestablecidas" oficialmente para el ingreso. Paradójicamente, en nuestro país la educación como derecho-deber inalienable se niega con el argumento "extraedad", a sabiendas de las condiciones de pobreza existentes en este país donde miles de infantes y jóvenes requieren trabajar para atender las necesidades de subsistencia de sus familias. Se trata, como siempre, de castigar a los más pobres o a quienes por condiciones de discapacidad u otra condición de desigualdad social, económica, física o mental, de raza, color o etnia, no pueden ajustarse a los parámetros de edad que se han estandarizado para tener este derecho. Por el contrario, en lugar de ampliarse o mejorarse las ofertas y posibilidades, éstas se recortan o desaparecen, como es el caso de los tres niveles de educación preescolar que fueron aprobados por la Ley 115 y reducidos solo a uno.

Sin duda, como se argumentó anteriormente, en Colombia subsisten problemas serios relacionados con la educación primaria, entre otros, la entrada tardía de las niñas y niños a la escuela y la repetición de cursos. El informe de la Plataforma señala que "aproximadamente el 20% de las niñas y niños en el país no tienen el rango de edad correspondiente al grado que cursan. Tal situación es aún más grave en cuanto a la educación preescolar. En el año 2000, de cada 100 niñas y niños en edad preescolar sólo 41 estaban en el rango de edad correspondiente al grado" (2003:83).

Si compartimos que la educación es permanente, y que se educa a lo



¹² Sobre este tema existen en Colombia suficientes análisis que dan cuenta de la supremacía de la política económica en detrimento de la política social.

¹³ Para efectos de documentar esta mirada, sólo he considerado la población que actualmente se ha catalogado "en condiciones de vulnerabilidad" de sus derechos sociales. Me refiero a la población con necesidades educativas especiales, en condición de desplazamiento forzado y población rural. Dejo claro que el hecho mismo de llamarla "población vulnerable" es ya un acto de segregación y discriminación, porque tanto la visibilización como las respuestas que se dan son más asistencialistas y de conmiseración que de potenciación como sujetos.

largo de la vida porque somos sujetos en permanente construcción, se hace válido preguntarnos: ¿Qué respuestas se tienen para la población que por condiciones físicas, sociales, políticas o económicas, a los 10, 12 ó 15 años no han ingresado siquiera en el primer grado de escolaridad? Además, si se hace una lectura detallada a la legislación vigente, no se observan modalidades ni mecanismos para garantizar acceso y permanencia a la población mencionada incluida la población rural. Si bien se han adoptado las siguientes estrategias creadas para la población rural: posprimaria, aceleración de aprendizaje, sistema de aprendizaje tutorial, SAT programa Cafam, es necesario recordar que las solas formulaciones y clarificación de estrategias no bastan; son necesarias decisiones de políticas y recursos para ejecuciones definidos. La educación no está reconocida como derecho, y ante necesidades primarias como las de subsistencia y supervivencia, el mito de la "extraedad" requiere erradicarse porque opera más bien como un modo de rehusarse para no atender a la obligatoriedad de dar oportunidad educativa.

• **Focalización versus equidad**

Los que tienen un deficiente acceso a la educación dejan esa herencia a la siguiente generación... Para romper este círculo vicioso se requiere que el gobierno priorice y equipare los fondos para la educación gratuita para todos (Tomasevski, 2004:18).

La llamada "focalización", igual que el concepto de extraedad, ha sido utilizada en el caso educativo para nombrar un segmento de población, la más pobre, a fin de darle "algo pobre para pobres". El concepto de equidad, en la política de los últimos gobiernos, y con mayor agudización en los dos últimos, se ha reducido a "subsidiar" poblaciones en extrema pobreza, más como acción remedial y asistencialista que como verdadera política de derecho. Esta decisión se expresa en las propuestas de "subsidio a la

demanda" a estratos 1 y 2, en condiciones de baja calidad –pobre para pobres–; en detrimento de la anteriormente llamada clase media, para la que desaparecen los subsidios existentes en todos los servicios. Este hecho, a la vez que agudiza su desaparición y amplifica las filas de la población en condición de pobreza, produce migración de la población estudiantil que acudía a las instituciones educativas de carácter privado hacia las oficiales incrementando las cifras de cobertura, pero más por desplazamientos del estudiantado ya vinculado que por nuevos ingresos de población desescolarizada.

En este sentido, Bustelò y Minujín señalan aspectos que evidencian, describen e interpretan la situación de los sectores sociales en mención.

La focalización de los servicios básicos en los más pobres, la privatización de los servicios que antes eran subsidiados y el incremento de la car-



ga impositiva relacionada con la tenencia de vivienda, así como el fuerte ajuste del sector público y el aumento de las brechas salariales de los empleados administrativos, constituyen algunos de los elementos que afectaron con mayor énfasis a los sectores medios... En términos gráficos, se podría decir que para los más pobres existe la perspectiva de subir un escalón, en cambio, para una parte significativa de los sectores medios, la escalera es de bajada. El problema para los pobres es que el escalón que suben no los deposita en una zona de relativa seguridad, sino de alta vulnerabilidad. Esta zona de encuentro entre pobres y empobrecidos es dura para ambos. Ante todo es insegura y poco integrada (2004: 69).

Sin duda, la perspectiva focalizadora que hoy agudiza la negación de los derechos y la pauperización de la sociedad no es ingenua. Y si a esto se suma las cifras de los 3.100.000 desplazados por la violencia¹⁴ que han sido desalojados de sus lugares de origen y que no se cuentan siquiera entre los más pobres, porque están en condición de indigencia, podemos reafirmar que la equidad es una falsa ilusión y que la política de focalización, a la vez que incrementa la desigualdad social, subyuga y minimiza la condición humana porque se niegan sus derechos vitales bajo la excusa de "atender necesidades básicas" que son siempre condiciones mínimas. Es también una forma de atender simultáneamente los mandatos de las agencias internacionales también focalizadoras –como UNICEF–, que ya había planteado la necesidad de un "ajuste con rostro humano" mediante acciones a favor de los grupos más vulnerables, y como el Banco Mundial (BM), que en su informe de 1990 propuso que

... un progreso rápido y políticamente sustentable respecto de la pobreza puede alcanzarse mediante una estrategia que abarca dos elementos igualmente importantes. El primero es promover el uso productivo del recurso

¹⁴ Cifras presentadas por Codhes.



más abundante de los pobres: el trabajo. (...) El segundo es proveer servicios sociales básicos a los pobres. Atención básica de la salud, planificación familiar, nutrición y educación primaria son especialmente importantes (Coraggio, 1995: 33).

- **Universalización de la educación versus equidad con calidad: ¿Eficiencia?**

El mandato para Colombia de "universalizar la educación" constituye el mito fundante de los planes de desarrollo de la última década, en atención a las disposiciones derivadas de los acuerdos y organismos internacionales como Jomtiem y Banco Mundial. La educación básica para todos aparece como condición para la eficiencia económica global; por ello se requiere la inversión en educación básica primaria y secundaria, con objetivos directos de incrementar la productividad, para lo cual se hace necesario introducir competencias básicas, estándares curriculares y sistemas de evaluación censal y del profesorado, como dispositivos capaces de ejercer control sobre la eficiencia y eficacia de los procesos, para garantizar resultados también eficaces. Éstos, como es sabido, son los pilares de la política actual.

Sin embargo, a tan magno y reiterado mandato, las cifras de cobertura no muestran estos alcances. De un lado, el mismo MEN reconoce que "nadie sabe cuántos colombianos hay, faltan datos fiables. Las estimaciones se fundan en las proyecciones del Dane del último censo de 1993"¹⁵. De otro lado la exclusión y la desescolarización se hacen cada vez más evidentes especialmente con la población en condición de desplazamiento. En el mismo sentido, el Plan de Desarrollo actual,

reconoce que según la información disponible, la calidad de la educación básica y media ofrecida por instituciones públicas es deficiente. Además la brecha entre la educación pública y la privada se ha incrementado pese a que se duplicó la inversión municipal entre 1993 y 1998. El deterioro de la calidad también ha sido evidente en el caso de la Educación Media, según las estadísticas para 1986 el 35% del total de los colegios del país eran de bajo rendimiento y para 1999 ese porcentaje había subido hasta el 56%, mientras que para el mismo período la proporción de colegios oficiales de bajo rendimiento se duplicó¹⁶.

Si bien las estadísticas actuales del Departamento Nacional de Planeación, colocan como principales logros del Plan *-Hacia un Estado Comunitario. Avances 2002-2003-* la creación de casi medio millón de cupos (447.598 cupos) en educación básica y media y 34.858 cupos en educación superior; la realización de 2.080.399 pruebas Saber en el año 2003, luego de que en 2002 se realizaban solamente 215.401 pruebas; un aumento del 3% en la cobertura bruta en educación básica, pasando del 82% en el año 2002 a 85% en 2003¹⁷; a estos resultados se contraponen el informe de Corpoeducación sobre el progreso educativo en Colombia durante 2003, que ratifica las grandes desigualdades en la calidad de la educación, especialmente en relación con los estudiantes de más bajos recursos y en las diferencias identificadas entre departamentos a pesar de la pretendida generalización, así "en el 2001, todos los colegios de Amazonas y Vaupés fueron clasificados como de nivel bajo: en Chocó esta situación se presenta en nueve de cada diez instituciones. En el otro extremo está Bogotá, donde

la tercera parte de los colegios se ubica en nivel alto"¹⁸. A lo anterior se suma la minimización del mismo concepto de calidad educativa, los modos reducidos de entenderla y valorarla, fundamentada sólo en pruebas que no se corresponden con la diversidad del país y con las propias condiciones que cada región. Hasta aquí, cabe preguntarnos: ¿Se trata realmente de esfuerzos de universalización con criterios de equidad y de una calidad fundada con otras variables complementarias?

No cabe duda, como afirma la Plataforma, de que las tres estrategias del actual Plan de Desarrollo: ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad y eficiencia del sector educativo,

no parten del concepto de educación como derecho, y a la vez, no adoptan las medidas necesarias para la modificación del actual sistema educativo que es *excluyente* y *discriminatorio* (...) La política de revolución educativa no busca asumir la obligación de inmediato cumplimiento de brindar educación primaria gratuita, puesto que la proyección de nuevos cupos es incierta y no corresponde con las necesidades de la población; además el tema de la gratuidad no es abordado por el Plan (2003: 10).

Digamos que la misma presentación de las cifras es excluyente porque no dan cuenta de las posibilidades o realidades de acceso y permanencia de las poblaciones que se consideran en "condición de vulnerabilidad".

Sumado a lo anterior, el actual gobierno —enmarcado en el concepto de racionalización del gasto público y mediado por el eficientismo— ha reducido el número de escuelas y maestros y los recursos de inver-

¹⁶ Presidencia de la República. DNP. *Bases del Plan Nacional de Desarrollo. 2002-2006. Hacia un Estado comunitario*. Bogotá. Informe DNP, p. 122.

¹⁷ Página web. dnp.gov.co. *principales resultados Plan Nacional de Desarrollo. Hacia un Estado comunitario*. DNP. Consulta 24 de mayo de 2004.

¹⁸ Corpoeducación. *Informe de progreso educativo Colombia 2003*. Bogotá, Fundación Corona. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 2003, p.15.

¹⁵ Entrevista con Daniel Rivera, director de Planeación del MEN, en *Educación compromiso de todos*, No. 4, noviembre de 2003, p. 10.

sión y funcionamiento; ha transferido la responsabilidad de garantía del derecho a las regiones, comunidades y familias; ha afectado la calidad de vida de los docentes y la dignificación de su profesión, y ha delegado la calidad de la educación a la institución educativa, que también ha desdibujado su función pedagógica hacia la llamada institución-empresa. Bajo la estrategia de "descentralización", que se traduce en desconcentración, se hace un descargue de responsabilidades del Estado que se traspasan a los municipios e instituciones sin que medien procesos de acompañamiento, orientación y delegación real de autonomía, porque los controles y la solicitud de resultados se mantiene en el centro.

Así, mientras se "atafaga" a las instituciones de tareas y exigencias externas y controlables desde afuera, la negación del derecho a la educación se incrementa; "en relación con la población desplazada se está cometiendo una doble violencia: la violencia misma del desplazamiento forzoso y la violencia por desatención y exclusión, especialmente de niñas y niños en la garantía del derecho a la educación"¹⁹.

De esta forma, aun si se acepta la ventaja económica de tener una educación básica, para justificar la meta de la enseñanza primaria universal sería necesario introducir la equidad como un criterio ético y no como un acto de focalización. Parfraseando a Coraggio (1995), mientras la reasignación de recursos públicos para la educación pareciera sustentarse en la equidad, se fundamenta en consideraciones de eficiencia económica, hecho que obliga a tomar medidas orientadas "en apariencia" a reducir las desigualdades, con el supuesto de que resulte "más equitativa", aunque se incrementen los

rangos de mediocridad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque los factores asociados a la calidad se reducen a actos de rendición de cuentas, de calificación de competencias y de estándares preestablecidos que, sin duda, incrementan la exclusión.

• *Inserción versus inclusión*

La Relatora recomienda la atención al perfil de la exclusión...un compromiso inmediato del gobierno con la gratuidad de la educación y los subsidios del costo de toda la canasta educativa para todos los niños y niñas desplazados en edad escolar, y convoca a realizar una "topografía" inmediata del perfil de la exclusión educativa con el propósito de adoptar todas las medidas necesarias para alcanzar la inclusión completa lo más pronto posible (Tomasevski, 2003: 22).

La pregunta por el derecho a la educación para las poblaciones en condición de vulnerabilidad se orienta especialmente a reconocer las posibilidades de acceso y permanencia en programas y propuestas pedagógicas, sociales, socioafectivas y de salud –si es el caso– que busquen atender de manera integral y efectiva las causas que la colocan en dicha situación, en perspectiva de salir de ésta, no de forma remedial. Infortunadamente, las respuestas señalan que los avances se dan más en un nivel de inserción, un "colocar ahí", "introducir", de forma mendicante, sin que medien condiciones de favorabilidad para lograr una atención educativa y pedagógica real para dicha población.

Esta realidad es también el reflejo del debilitamiento de la actual política social, que continúa siendo asistencialista y compensatoria, y que sólo adquiere popularidad cuando se acercan los periodos electorales; también del divorcio existente entre política social y educativa cuando su articulación es fundamental para el alcance del derecho a la educación. La política social y educativa para estos segmentos de población obedece a una "racionalidad estra-



tégica" porque se utiliza su condición para convocar y ganar adeptos a intereses partidistas, gracias a la sensibilidad que causa su misma condición –indígenas, discapacitados, desplazados– pero en general no se crean ni se amplían condiciones para elevar su calidad de vida digna y su acceso a la educación.

Orientando esta reflexión a los desarrollos de "la revolución educativa", podríamos decir que si bien se ha adelantado la sistematización de algunas experiencias en marcha, especialmente con población indígena, y ha sido prolífica la formulación de normas para la integración y atención educativa de la población con alguna discapacidad física o mental, la realidad muestra que éstas se convierten en puras formulaciones porque no se crean condiciones para una atención e integración socioeducativa real. Por ejemplo, en relación con la población con necesidades educativas especiales, antes de la Ley 115 se inició el trabajo por una educación capaz de

¹⁹ Conclusiones del seminario nacional sobre *El derecho a la educación de niños y niñas desplazados y en situación de extrema pobreza en Colombia*, op. cit.



facilitar una integración social y educativa real *con* apoyos especiales de carácter pedagógico y tecnológico. Con la Ley General se fortalecieron estos avances, y posteriormente el Decreto 2082 de 1996 reglamentó varios aspectos de orden pedagógico y operativo. Asimismo, con la Resolución 2565 del 24 de octubre de 2003, se reguló la conformación de las Unidades de Atención Integral, UAI, las Aulas de Apoyo Especializado, AAE, y la institucionalización de la figura del maestro de apoyo. Sin embargo, estas normativas no armonizan en nada con las actuales políticas de racionalización de maestros y de recursos, que ni reconocen al maestro de apoyo ni mantienen las propuestas específicas para las aulas integradoras; por tanto, las normas no pasan de ser discursos vacíos de mecanismos de implementación.

Un segundo ejemplo puede verse en las posibilidades educativas para la población desplazada, Niños y jóvenes afectados por el conflicto armado, desvinculados o desplazados. Aunque este fenómeno ha obligado al Estado a generar políticas sociales y educativas orientadas a la atención de dicha población en las urbes receptoras, y el universo escolar se ve obligado a configurar nuevas formas de construir saber, a partir del encuentro cultural que se da por la llegada de poblaciones de otros lugares, y a trabajar en la reconstrucción del tejido social desmembrado que sigue dejando la violencia, es evidente que estas realidades demandan cambios sustantivos en las instituciones educativas, que no son atendidos. Y aquí la paradoja se hace más evidente: a mayor exigencia de fortalecimiento de los proyectos educativos para garantizar atención integral, la normatividad y las condiciones sociales para los educadores se hacen cada vez más restrictivas e incongruentes con las demandas. Basta revisar las políticas vigentes acerca del reconocimiento y la dignificación del trabajo del maestro²⁰, que en lugar de avanzar en for-

talear su actuación como sujeto de saber pedagógico, con capacidades para agenciar cambios culturales, sociales y políticos, se desconoce y minimiza su trabajo pedagógico, y se le sitúa en desventaja frente a otras profesiones. Basta también confrontar la realidad de los educadores víctimas del fenómeno de desplazamiento y los que han sido asesinados por causa del conflicto armado²¹, para quienes no se ofrecen condiciones de seguridad.

Así, entonces, la totalidad de los maestros del país se ve abocada a recibir en sus aulas a la población desplazada, sin que se prevean los elementos y procesos necesarios para comprender las condiciones de adaptación y desarrollo que requieren los estudiantes y sus familias, así como una adecuada lectura de las problemáticas que se presentan.

Con lo anterior, y retomando las mismas conclusiones MEN (2004) sobre las experiencias institucionales en etnoeducación afrocolombiana, se reconoce que las reformas educativas de los últimos años han afectado el desarrollo y la buena marcha de las iniciativas de atención, ha desconocido y violado la legislación para grupos étnicos con lo que se lesiona el derecho a una educación acorde con la cultura y el contexto local; incrementa la gran dificultad para desarrollar currículos integrados o con componentes etnoeducativos, como es el caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, para la que hace falta bibliografía y material didáctico, entre otros. En suma, podríamos decir que la población indígena y afro se constituyen también en sectores vulnerados en sus derechos.

²⁰ Véase MEN Decreto 1278 de 2002

²¹ "La relatora especial recibió de la escuela sindical la lista de los 691 maestros asesinados durante el decenio pasado... La FECODE presentó un listado de 34 maestros asesinados entre el 1º de enero y el 6 de octubre de 2003", en Tomasevski, *op. cit.*, p. 28.

3. NOTAS CONCLUYENTES

"Para poder ser, he de ser otro, salir de mí, sentirme entre los otros, los otros que me dan plena existencia"

Octavio Paz

Múltiples son las salidas como también las responsabilidades en la búsqueda de alternativas y de acciones que minimicen y transformen las condiciones existentes. Para concluir esta mirada con algunas iniciativas emergentes, me referiré a las que pueden agenciarse desde las instituciones de educación superior, especialmente porque, atendiendo a la frase de Octavio Paz, comprometen el lugar desde donde hablo.

La responsabilidad de las instituciones de educación superior en el terreno de lo público y de la defensa de los derechos sociales, particularmente el de la educación, es irrefutable e inherente a su misma esencia. Sus acciones desde la investigación, docencia y extensión, y su misma capacidad política, en tanto creadora de nuevas realidades sociales, la hace pionera y la convoca doblemente: de un lado, a resistir a la entronización de las lógicas de mercado en que se ha visto imbuida recientemente²², y de otro, a incrementar los procesos de investigación, creación y seguimiento a políticas existentes e impuestas; investigaciones que pongan en evidencia y permitan reconocer tanto las macropolíticas que se introducen como reguladoras de decisiones de política nacional, como las que se imponen sin estudios previos de pertinencia y que se formulan de manera unilateral, sin tener en cuenta los sujetos de las mismas y sus realidades. Ello exige actuar más allá del análisis de los enunciados en las normas o los documentos que las contienen. Es pre-

²² Como la aplicación de normas empresariales en sus procesos administrativos a que están abocadas las universidades, por ejemplo, la ISO 9000, 9001.

ciso hacer seguimiento a todo su proceso, desde el surgimiento del problema, la formulación, hasta la ejecución y evaluación de sus alcances.

En esta dirección subrayo, entre otras, tres acciones que considero fundamentales para ser lideradas y asumidas por la Universidad:

- i) hacer visibles las macropolíticas que definen el devenir de las políticas nacionales; socializar y divulgar este conocimiento; abrir debates públicos en los diferentes ámbitos y niveles;
- ii) realizar estudios comparados, validación y reconocimiento de experiencias nacientes o existentes de movilización y movimiento para apoyar la construcción de políticas capaces de favorecer la interlocución con las propuestas constituidas;
- iii) formar políticamente a los actores sociales.

De igual manera, se hace inminente la necesidad de incluir en las acciones institucionales el debate y la formación política de los maestros, y en general del estudiantado que acude a nuestras aulas, extendida a grupos comunitarios organizados o población civil en general, orientada, entre otros aspectos, a la potenciación y al fortalecimiento del pensamiento y la capacidad de acciones críticas, la valoración y el reconocimiento de lo público, mediadas por una ética civil. Ésta es una tarea y una responsabilidad colectiva en el futuro inmediato.

BIBLIOGRAFÍA

BOTERO, Javier (2004). "La Revolución Educativa. Plan sectorial 2002-2006". En *La Política Social desde la constitución de 1991 ¿Una década perdida?* Bogotá: CES-Universidad Nacional de Colombia.

BUSTELO, E., y MINUJIN, A. (2004). "Los ejes perdidos de la política social". En *Revista*

Papel político No. 14, septiembre. Universidad Javeriana, Bogotá.

Conclusiones del seminario nacional sobre "El derecho a la educación de niños y niñas desplazados y en situación de extrema pobreza en Colombia". Bogotá, del 17 al 19 de marzo de 2004, organizado por la Fundación para el Debido Proceso Legal, DPLF, Washington D.C., y el Instituto Pensar-Universidad Javeriana, Bogotá (en vía de publicación).

CORAGGIO, José (1995). *Desarrollo humano economía popular y educación*. Buenos Aires, Aiqué.

CORPOEDUCACIÓN (2003). *Informe de progreso educativo Colombia 2003*. Bogotá, Fundación Corona. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

——— (2002). *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*. Casa Editorial El Tiempo. Fundación Antonio Restrepo Barco.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2001). *Informe sobre la situación de la niñez en Colombia*.

FECODE y otras organizaciones. Bogotá, octubre 4 de 2003. Manifiesto del Foro por la defensa de la educación pública.

GONZÁLEZ, Mabel (2001). *Desterrados y desplazamiento forzado en Colombia. Equipo de médicos sin frontera*. Asistente de testimonio operacional para Colombia. Artículo de Internet. Equipo Nizkor.

IVES, Meny y THOENIG, Jean (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel y de ROTH, André (2002). *Conceptos teorías y herramientas para el análisis de las políticas públicas*. En *Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.

MARTÍNEZ-BOOM, Alberto (2003). "La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas". En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 44. Bogotá.

MEN. Ministerio de Educación Nacional (2004). *Sistematización de proyectos educativos institucionales sobresalientes en Etnoeducación Afrocolombiana*.

MOUFFE, Chantal (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.

NEGRI, Toni (1994) "Poder constituyente: el concepto de una crisis". En: *El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad*. Madrid: Libertarias/Prodhufo.

Plataforma Colombiana, Democracia, Derechos Humanos y Desarrollo. "Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia". Octubre de 2003 (documento de circulación masiva, sin editar).

DNP. Presidencia de la República. *Bases del Plan Nacional de Desarrollo. 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario*. Informe DNP. Bogotá.

RATINOFF, Luis (1994). "La crisis de la educación: El papel de las retóricas y el papel de las reformas". En: *revista latinoamericana de estudios*. Lima: Tarea.

ROTH, André (2002). "Conceptos, teorías y herramientas para el análisis de las políticas públicas". En: *Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.

TOMASEVSKI, Catarina (2004). Relatora especial de Naciones Unidas. "El Derecho a la Educación en Colombia". Informe editado por: Plataforma Colombiana, Democracia, Derechos Humanos y Desarrollo.

TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos. Iguales o diferentes?* Madrid: PCC.

VARGAS, J. y SARMIENTO, A. (1997) "La descentralización de los servicios de la educación en Colombia", *Serie de Reformas de Política Pública*. No. 50, Naciones Unidas-Santiago de Chile.

www.dnp.gov.co. (2004). *Principales resultados Plan Nacional de Desarrollo. Hacia un Estado comunitario*. DNP.