

La situación del magisterio del sector oficial en Bogotá y su posicionamiento frente a las reformas educativas

Carlos Miñana Blasco

Profesor Universidad Nacional de Colombia

Encuentro de Bogotólogos, Bogotá, noviembre de 2007

El trabajo aborda en primer lugar, en una breve revisión histórica, la situación del magisterio del sector oficial en Colombia desde mediados del siglo XX hasta hoy, haciendo énfasis en los procesos organizativos y políticos, y mostrando la forma como han sido impactados profesionalmente las docentes por las reformas educativas de la última década. En segundo lugar, y a partir de la realización de una encuesta dirigida por el autor en 2004, señala cómo el magisterio bogotano se ha posicionado frente a dichas reformas. En la última parte, después de un breve balance de la gestión de la administración educativa en el período 2004-2007 en los aspectos que afectan al magisterio, se plantean una serie de retos que debe afrontar la ciudad en el campo educativo y, especialmente, en relación con las maestras.

1. Las docentes:¹ apóstoles, funcionarias, trabajadoras de la cultura, empleadas flexibles

El impacto de las reformas liberales en la primera mitad del siglo pasado con la introducción de las ideas e innovaciones pedagógicas más modernas fue en buena parte frustrado por el regreso de los conservadores al poder en 1946, con el control de los cargos directivos y con despidos masivos de maestras liberales (Helg 1987). La iglesia católica recuperó sus espacios perdidos en los gobiernos liberales. Sin embargo el incremento sostenido de la cobertura durante los años siguientes hasta alcanzar un tope a mediados de los años 70 va a demandar un número creciente de docentes sin que las escuelas de formación dieran abasto para ello.

Mark Hanson resumía así el panorama a comienzos de 1970:

“Pedagógicamente, miles de personas se convirtieron en ‘maestros’ sin tener siquiera las cualificaciones básicas. En 1968, aproximadamente el 23% de los maestros de escuelas públicas no cumplían los requisitos mínimos establecidos por la política del Ministerio, y aproximadamente el 70% de ellos enseñaba en escuelas rurales” (1983:94, citado en Duarte Agudelo 2003:93) (ver también Reichel-Dolmatoff y Reichel-Dolmatoff 1961).

¹ Siendo el magisterio una profesión mayoritariamente femenina se usará con frecuencia el femenino singular o plural para referirse tanto a maestras como a maestros.

En esta época se va a iniciar un movimiento magisterial y sindical por la profesionalización que conduciría a la promulgación del Estatuto Docente en 1979 (Decreto 2277). El Estatuto reconoce los derechos adquiridos de las maestras en ese momento pero establece un escalafón que estimula su formación tomando como estándar o punto de ingreso hacia el futuro la categoría 7ª para la cual se exigía una licenciatura universitaria en pedagogía (de 4 o 5 años) y que sitúa su punto final en la categoría 14ª, para la cual se requiere formación de posgrado y unos 20 años de experiencia después de obtener la categoría 7ª. En el paso de una categoría salarial a otra se combinan antigüedad en el servicio y actividades de formación certificadas (cursos para el ascenso en el escalafón o posgrados). De esta forma, el magisterio lograba librarse en parte del clientelismo y de los avatares del juego político y dignificar la profesión estableciendo unos requisitos para el ingreso, una idoneidad, y unos mecanismos y unas reglas de juego claras para el ascenso configurándose propiamente una “carrera” docente.

Fortalecido el sindicalismo, establecidas unas garantías y una carrera profesional, en los 80 se va a crear lo que se denominó el Movimiento Pedagógico, un movimiento de renovación pedagógica con bases provenientes de la izquierda y de las ideas pedagógicas reformadoras del siglo XX. Después de ser definidas como funcionarias en el Estatuto Docente (“empleados oficiales de régimen especial”), este movimiento va a construir un ideario para el magisterio que pretendía desmarcarse tanto del apóstol moralizador de la iglesia católica como del sesgo funcional del Estatuto que no imprimía ninguna mística a la profesión. La maestra se definió como “trabajadora de la cultura”, con el peso de clase que tenía la palabra “trabajador” en ese momento y que se distanciaba de las profesiones liberales y del funcionariado. La influencia gramsciana del intelectual orgánico en la versión de Henry Giroux –el maestro como intelectual– era evidente. A pesar de que para buena parte de las docentes el magisterio era simplemente una corbata otorgada por algún político en el juego clientelar, realmente se vivía una movilización donde sindicalismo, innovación pedagógica, compromiso político y profesionalización se fusionaban. A mediados de los años 80 se iniciaron los concursos para ingresar a la carrera docente de las nuevas maestras en Bogotá con un procedimiento como el que se acostumbra en estos casos (examen escrito, entrevista, test psicológico, prueba práctica ante estudiantes), lo cual se convertía en un paso más para consolidar la autonomía de la profesión respecto a los políticos y la iglesia católica a través de un procedimiento técnico investido de legitimidad y neutralidad a la manera weberiana. Los

concursos no se generalizaron en otros lugares del país sino hasta el 2002, pero desde los ochenta se congelaron las plantas de personal y los concursos y nombramientos se orientaron únicamente a reemplazar algunas de las vacantes.

Este proceso de fortalecimiento del magisterio, de profesionalización, tuvo su momento culminante con su reconocimiento en la Ley orgánica 115 de 1994. El art. 104 define al educador como el orientador de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Igualmente se compromete al Estado a proporcionar capacitación y actualización profesional, y a no ejercer ningún tipo de discriminación por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas (antes en los formularios había que señalar la filiación política y se presuponía la catolicidad). La vinculación del personal docente, directivo y administrativo al servicio público educativo solamente podrá efectuarse mediante nombramiento hecho por decreto y dentro de la planta de personal aprobada por la respectiva entidad territorial, previo concurso.

El movimiento magisterial logró igualmente tener un papel relevante en la redacción de la Constitución de 1991, en la inclusión en el articulado del derecho a la educación, y posteriormente varios líderes sindicales hicieron carrera política en el Congreso, algunos de los cuales se han mantenido hasta hoy, como el senador Jaime Dussán (Partido Polo Democrático Alternativo).

La movilización sindical de las maestras estuvo marcada en la década de los 90 por varios niveles de lucha. Fueron muy frecuentes las huelgas y protestas locales y regionales por incumplimiento de la administración en el pago de salarios, primas o cesantías, en especial en la Costa Caribe y en el sur andino del país. Hubo huelgas de hasta tres meses. Un segundo motivo de las movilizaciones regionales –y algunas pocas nacionales– se debieron a la persecución sindical por diferentes grupos al margen de la ley, especialmente paramilitares.

En el 2004 casi el 50% de los sindicalizados asesinados en Colombia eran del sector educativo: 38 docentes asesinados se encontraban afiliados a la FECODE, 13 de ellos eran mujeres. 320 recibieron amenazas de muerte, 30 tuvieron que desplazarse forzosamente, 14

fueron víctimas de detención arbitraria y 5 han sido desaparecidos (Escuela Nacional Sindical 2005).

En cuanto a las huelgas nacionales, éstas fueron convocadas por la FECODE o a veces por las centrales sindicales tanto de los trabajadores del Estado (de los que los maestros son el 50%) como huelgas generales o paros cívicos nacionales. En 1993 la huelga nacional indefinida para negociar la Ley 115, ley orgánica de educación que pretendía iniciar las reformas neoliberales, se prolongó 21 días y logró su objetivo de emitir una ley más acorde con la nueva Constitución de 1991. Desde 1994 a 1997 hubo una serie de huelgas (unas dos por año) con el fin de negociar los bajos salarios de las maestras, negociaciones que eran incumplidas por el gobierno y que desencadenaban nuevos paros. La prensa, en especial el periódico *El Tiempo*, desde su editorial, empieza desde 1995 una campaña sistemática para desprestigiar las protestas del magisterio que durará hasta hace poco, cuando éstas remitieron. En 1997 y 1998, además de las huelgas por razones salariales, las maestras se vincularon a otras del sector estatal en general por el aumento de las privatizaciones (salud, telefonía y telecomunicaciones, televisión pública). En 1999 aparece el tema de la privatización de las pensiones y el intento de establecer una evaluación a las docentes que destituiría un 5% anual entre las de puntajes más bajos, con lo que se desencadenaron nuevas huelgas.

En estos años los sindicatos regionales y la Federación se fortalecieron y cualificaron; crearon programas de radio en emisoras comerciales, periódicos, centros de investigación educativa, revistas especializadas, empresas editoriales y cooperativas de ahorro y de servicios, pequeños centros vacacionales; varios sindicalistas -varones- se lanzaron a la política y consiguieron escaños como concejales y senadores, así como algunos puestos ejecutivos en la administración; establecieron vínculos internacionales.

Durante estos años, si bien las huelgas regionales seguían siendo frecuentes por incumplimiento de los pagos a los maestros o por los asesinatos, los paros nacionales solían ser en promedio dos en el año y con una duración total de no más de siete días. Pero en mayo de 2001 se desató una de las huelgas nacionales más largas de la historia del magisterio. Duró casi dos meses y se debió al debate en el Congreso de la reforma constitucional (Acuerdo 01) y a la Ley 715/2001 que le siguió, una verdadera contrarreforma a la Ley 115. En Bogotá

estaba de Secretaria de Educación Cecilia M^a Vélez –que posteriormente sería ministra por varios años hasta hoy- y aplicó sanciones salariales radicales por lo que, aunque en el resto del país la huelga fue mayoritaria, en Bogotá únicamente se sostuvieron 75 colegios. Aquí empezó un declive de la lucha sindical y la derrota de las conquistas del magisterio (Estatuto Docente, Sistema de Pensiones y de Salud, Ley General 115/94), derrota que hubiera podido ser peor a no ser por la defensa a través de medios legales ante la Corte Constitucional de algunos de los derechos adquiridos, pero que no se garantizaron para las nuevas docentes contratadas.

Las huelgas frecuentes en estos años por el efecto combinado de las regionales con las nacionales, la campaña sistemática de la prensa y de algunos medios académicos que empezaron a hablar de la patrimonialización de la escuela por parte de las maestras, terminaron desprestigiándolas frente a la opinión pública. De la imagen combativa, profesional, de aliada del pueblo, de trabajadora cultural, se va a pasar a la de una funcionaria improductiva e ineficiente, de una enemiga del pueblo que consume los fondos públicos y no trabaja en función de los intereses de los niños sino de los propios. En realidad en todas las épocas ha habido profesoras que asumen su labor como un apostolado, militantes, innovadoras o que consideran su trabajo como una corbata, pero sólo hasta finales de los 90 se construyó esto último como un problema de interés público y se convirtieron en las culpables de la mayoría de los problemas del país. La interacción día a día con los niños y los jóvenes, sus demandas, su vitalidad hacen difícil vivir esta profesión con una mentalidad de funcionario, por lo que la mayoría de las maestras han asumido su labor con cierto compromiso. Sin embargo, la imagen de la maestra irresponsable fue la que se generalizó.

Una vez cambiado el marco normativo (nuevo Estatuto Docente de 2002) se convocó a un concurso para llenar las numerosas plazas vacantes por las numerosas pensiones, algo que no se hacía desde una década. El nuevo Estatuto redefine la función docente desde una perspectiva más técnica –no como orientadora- como aquella que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación, y las demás actividades educativas. El art. 5 define a las docentes como las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos en su proceso enseñanza-aprendizaje. También son responsables de las actividades curriculares, complementarias. El nuevo Estatuto fue percibido por el sindicato

como un ataque a la profesionalización pues permite ingresar a la carrera docente sin licenciatura, es decir, sin una formación específica en educación (médicos, ingenieros, sociólogos, enfermeras, contables...). Con el nuevo estatuto y con las reglas del concurso se amplía impresionantemente y en forma súbita el número de posibles aspirantes a la carrera docente, al mismo tiempo que se diversifican casi al infinito sus procedencias disciplinares o profesionales. Lo anterior permite flexibilizar el mercado de trabajo, aumentar la competencia y debilitar la fortaleza y homogeneidad del gremio. El impacto en las facultades de educación ha sido muy claro pues ha desestimulado la formación especializada y muchas universidades privadas han cerrado sus carreras o han reducido su oferta. Algunos profesores universitarios hablan del “fin de la pedagogía”. Pareciera haber una contradicción en el decreto en cuanto define la profesión docente de una forma menos pastoral, más técnica y especializada, más instrumental, al mismo tiempo que permite que cualquier profesional ejerza la docencia. El enfoque más técnico podría relacionarse con el énfasis más instrumental en las competencias básicas y en los resultados en las evaluaciones, y con la reducción del aprendizaje a los mínimos, algo que parecería aliviar a los docentes de la responsabilidad cada vez mayor que la sociedad ha puesto en la escuela, pero que iría en contravía con sus condiciones actuales, cada vez más complejas, y que les exige atender situaciones especializadas propias de la orientación, la psicología y el trabajo social. Finalmente, la Ley 734 de febrero 5 de 2002, expide el Código Disciplinario Único para todos los funcionarios, incluyendo a las docentes, debilitando el carácter especial del régimen docente.

Paralelamente a estos ataques a la profesión, con la empresa privada se han organizado concursos para estimular y reconocer la docencia ejemplar, la labor abnegada de las maestras, como el Premio Compartir, financiado por el empresario Pedro Gómez y CIA, y que cada año es transmitido por televisión en una “gala” cargada de formalidad que imita el formato de los premios Oscar y a la que asisten personalidades del mundo empresarial y de la política. Resulta además evidente que la Fundación Compartir gasta más en publicidad, en el proceso de selección de los miles de candidatos y en la gala, que en el conjunto de los premios que se entregan a las maestras y a sus escuelas. Los premios no tienen nada que ver con derechos adquiridos por méritos. Son eso, “premios”, obsequios que dependen de la voluntad del que los otorga pero que no le obligan, que se dan una vez pero que no causan derechos. Gilles Deleuze ha expresado muy bien esta sutil diferencia:

“La fábrica ya utilizaba el sistema de las primas y los incentivos, pero la empresa se esfuerza con mayor profundidad para imponer una modulación de cada salario, en estados siempre metaestables que admiten confrontaciones, concursos y premios extremadamente cómicos. El éxito de los concursos televisivos más estúpidos se debe a que expresan adecuadamente la situación de las empresas (...) La empresa (...) instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente” (1995:290).

Igualmente se organizan todos los años congresos y eventos desde el MEN y las Secretarías para dar a conocer y estimular las experiencias “exitosas”, aunque las maestras que han sido escogidas y reconocidas en alguna ocasión han manifestado en el micrófono que sus logros han sido posibles a contra-corriente, a pesar de las políticas del Ministerio.

Fruto de todo lo anterior, y aunque el panorama nacional es muy diverso con diferencias marcadas entre el sector rural o los territorios indígenas, los pueblos de provincia o las grandes ciudades, para el caso de Bogotá llegamos a los primeros años del siglo XXI con un profesorado maduro o a punto de jubilarse, forjado en las luchas sindicales de los 70 y en el movimiento pedagógico de los 80, que ingresó mayoritariamente por mecanismos clientelares pero ya con un porcentaje significativo de vinculados en los concursos de mediados de los 80. Fruto de su antigüedad, de los cursos realizados, de los procesos de profesionalización, con título universitario e incluso con posgrado y en las categorías 13ª y 14ª, es decir, sin expectativas de más ascenso. Este profesorado si bien se opuso con cierta tenacidad a las reformas de Cecilia Mª Vélez, no estaba conformado por las jóvenes de los años 70 sino por adultas acomodadas y con cierta mentalidad de funcionarias. La respuesta intransigente de la Secretaria de Educación y luego Ministra controlando la participación y persiguiendo y castigando salarialmente las huelgas e incluso cargando en las manifestaciones con gases, golpes y detenciones, acabó con la fortaleza y con la leyenda sindical. Golpeadas y desmotivadas, no obstante se “vengaron” electoralmente haciendo una exitosa campaña entre los padres de familia para elegir a un líder sindical –no educador-, a Luis Eduardo “Lucho” Garzón como alcalde, que estaba acompañado por Abel Rodríguez, el maestro sindicalista que participó en la Constituyente y en la redacción de la Ley General de 1994. Sin embargo, en muy pocos años, y fruto del relevo generacional, la mayoría de las docentes van a provenir de nuevas generaciones que no vivieron esas luchas gremiales, con formación no pedagógicas

y se van a regir por las nuevas reglas de juego que flexibilizan los procesos de contratación y permanencia en la profesión.

Las maestras, maestros y directivas del sector oficial han sido, tal vez, las más afectadas por las reformas y han sido, además, deslegitimadas socialmente como las culpables visibles de la crisis construida en la educación colombiana. Como diría el Banco Mundial en su vocabulario neoinstitucional, son los “perdedores” de las “reformas”.² El senador Jorge Enrique Robledo en un debate sobre la problemática educativa en el Congreso el 3 de abril de 2005 inició su intervención con estas palabras:

“Gracias, señor Presidente.

El senador Dussán [proveniente del sindicalismo magisterial] refirió que a él se le han acercado maestros que, luego de contar todo lo que les sucede en sus relaciones con el gobierno, habían llegado a la conclusión de que a ellos el Ministerio de Educación los odiaba. Yo les cuento que a mí también me lo ha dicho más de un educador. Se sienten tan agredidos por las políticas del gobierno nacional que se sienten odiados por quienes los gobiernan o los sojuzgan. Y si se miran unos cuantos hechos, es evidente que todas las decisiones del gobierno nacional, no solo en esta administración sino incluso desde antes, tienen un filo dirigido contra los educadores de Colombia (...).”

Un número importante de directivas y docentes optaron por la estrategia de la huida, el abandono, ante los cambios en las reglas de juego: aumento de la jornada laboral, congelación de ascensos durante varios años, aumento del número de estudiantes por aula, mayores controles y exigencias, despedagogización de las relaciones al interior de la escuela por el énfasis en la eficiencia, pérdida de derechos laborales (primas, tiempo de vacaciones, eliminación de beneficios por ruralidad o por trabajo en lugares de difícil acceso), desmejoramiento en las pensiones, cambios de estatus o de roles (directoras convertidas en coordinadoras, docentes especializadas dedicadas a enseñar en otras áreas o como profesoras de aula en primaria), proyectos de innovación truncados por numerosos traslados de docentes, racionalización de los tiempos de acuerdo a otras lógicas, fusiones institucionales...

² Ver una mención ya en 1987 a la culpabilización de los maestros en Gran Bretaña en (Ball 1989:244) y un estudio más reciente sobre los sentimientos de culpabilidad en el profesorado del sociólogo canadiense Andy Hargreaves (Hargreaves 1996:165-183). El neoinstitucionalismo del *rational choice* habla de los “rent-seekings”, “aprovechadores” o “captorees” de rentas de situaciones dentro del sector público y desde allí, por ejemplo, se han hecho algunas lecturas también en Colombia sobre los maestros (por ejemplo el economista Armando Montenegro, o también Eduardo Wiesner habla en 1997 de que la FECODE ha logrado “capturar” la política educativa del país para su beneficio propio y el de sus miembros, “a costa” de la educación pública en general (citado en Roth 2003:97).

Profesoras y directivas que estaban próximas a pensionarse o ya habían cumplido su tiempo, lo hicieron masivamente. Otras decidieron explorar otras fuentes de ingreso; muchas están esperando una buena oportunidad, una oferta laboral aceptable para dejar la docencia. Entre las que quedan se perciben distintas posiciones y estados de ánimo, pero se puede hablar de algunas constantes: desencanto, desmotivación, sensación de ausencia de futuro, resistencia pasiva, estrés, humillación. Humillación, que se percibía en los rostros de las docentes que “sobraban” con las reestructuraciones y fusiones, y que tenían que madrugar en Bogotá a las seis de la mañana para hacer una larga fila en la calle lluviosa para mendigar un nuevo destino, a la manera como los padres de familia de sectores populares solicitaban un cupo para sus hijos a la puerta de los colegios en otras épocas. Humillación, como la que sufrieron un gran número de directoras de escuelas convertidas ahora en docentes o en coordinadoras. “Hoy se mira al docente tan despectivamente (...) Debería haber un compromiso de la SED elevar la calidad del docente y la visión que se tiene de él (...) Que nos miren con respeto” (Talleres con docentes en Bogotá, 2004).

Veamos algunas pocas cifras del impacto de las reformas en la profesión docente. En cuanto a lo salarial, un reciente estudio del Banco de la República afirma:

“Durante los últimos años se ha observado que el salario real (...) ha venido perdiendo poder adquisitivo. De otro lado, al comparar la asignación básica de los docentes y directivos docentes, bajo los dos escalafones actuales, con la de otros servidores públicos de la administración central nacional, se observa que la remuneración para el grado más alto del escalafón es inferior a la de la categoría mas alta del nivel profesional de los ministerios, corporaciones autónomas regionales, departamentos administrativos y empresas sociales del estado. Por ejemplo, para el año 2005, mientras la asignación básica para el grado 14 del antiguo escalafón docente es de \$1,845,990, para el grado 25 de los profesionales de la administración central nacional es de \$3,467,532. Además, los requisitos para acceder a cada uno de estos grados son muy diferentes: mientras que para los docentes se requieren aproximadamente 20 años de servicio, título de postgrado reconocido por el MEN o la autoría de una obra de carácter científico, pedagógico o técnico, para los profesionales de la administración central nacional solo se exige título de postgrado y 37 meses de experiencia profesional relacionada (Decreto 2772 de 2005, artículo 19).” (Iregui B., Melo B., y Ramos F. 2006).

El Decreto 596 de 2006 establecía los salarios de las maestras vinculados por el nuevo escalafón así: Grado 1A, \$ 675.102, 2A (Licenciados y profesionales no licenciados) \$

849.590, 3A con maestría \$ 1.282.012 y con doctorado \$ 1.558.949, es decir, muy por debajo de los salarios de las docentes bajo el régimen estatutario anterior.

El aumento de la cobertura en el sector oficial se ha hecho, no con mayor inversión ni aumentando la planta docente, sino con “eficiencia”, es decir, introduciendo más niños en las aulas. En Bogotá se pasó de 27.4 estudiantes por docente en 2000 a 31.9 en 2002 (en el sector privado la relación era de 21.2 ese mismo año en la ciudad) (Iregui B., Melo B., y Ramos F. 2006). El *Informe de gestión* de la Revolución Educativa, Plan de gobierno para el sector educativo del gobierno del presidente Uribe (2002-2006), 7 de agosto de 2006, afirmaba:

“En el marco de la política de ampliación de cobertura del Plan Sectorial 2002-2006, la ‘Revolución Educativa’ fijó como meta la creación de 1.500.000 nuevos cupos en educación básica y media, para un incremento en la tasa de cobertura bruta del 82% al 92%. El éxito de las estrategias promovidas para la ampliación de la cobertura durante el actual gobierno se refleja en la generación de nuevos cupos escolares en educación preescolar, básica y media. Así, el total acumulado de nuevos cupos es de 1.419.427, 95% de la meta del cuatrienio: 717.462 mediante contratación de la prestación del servicio y 701.965 mediante la reorganización, la implementación de modelos educativos flexibles e inversión en infraestructura escolar (...) En el esfuerzo de ampliación de cobertura, se elevó el promedio nacional de la relación alumno/docente de 26.7 en 2002 a 30 en 2006, cumpliendo la meta prevista en el cuatrienio” (p. 1).

El anterior incremento se logró, incluso bajando la inversión para ampliación de cobertura, que pasó de 172.649 millones en 2003 a 107.255 en 2006. El sector público tenía en el 2000 294.836 docentes, en el 2003 283.550 y en el 2005 294.971. Es decir, en cinco años se incrementó la atención en casi 700 mil niños (de 7'376.516 en 2000 a 8.099.299 en el 2005), incrementando únicamente 135 docentes (Lerma Carreño 2007).63 y 64. El resultado obvio es el hacinamiento de los niños en las aulas, incluso en el sector rural, con el aumento de problemáticas de disciplina y con una atención menos personalizada a los estudiantes. El último informe de la OCDE afirma que en los países de la OCDE la ratio número de estudiantes por docente es de 17 en promedio en primaria. En los países de la OCDE –y en la mayoría de los países- entre 2001 y 2005 la cifra bajó o se sostuvo, pues se considera que bajar esta cifra hasta cierto punto es deseable para mejorar la calidad de la educación. El número de estudiantes por salón en promedio en el mundo es de 22 en primaria y de 24 en la secundaria (OECD INDICATORS. *Education at a Glance* 2007).

Para aumentar la cobertura sin incrementar la inversión, las últimas administraciones acudieron al concepto de “eficiencia interna”, que se centraba en establecer mecanismos para que los estudiantes estuvieran el mínimo del tiempo legal en la escuela, es decir, evitando fenómenos como la repetición de cursos y la extraedad. Para ello se estableció un sistema de promoción casi automática (Decreto 230) por el que únicamente podían repetir el 5% de los estudiantes. Esta ha sido una de las medidas que más han afectado a las docentes, especialmente en la secundaria, pues la repitencia era la única arma que podían esgrimir frente al desinterés y la indisciplina de algunos estudiantes. A la promoción de estudiantes que no han logrado los objetivos educativos establecidos para ese nivel atribuyen las maestras el desinterés cada vez mayor de éstos por el estudio, la pérdida de exigencia y de calidad educativa.

Igualmente, la introducción de las evaluaciones censales externas de estudiantes, afectó de alguna manera la autonomía pedagógica de la docente. Pareciera como si el gobierno no confiara en los criterios de evaluación del profesorado ni en su capacidad como educador, y se asegurara de que los estudiantes obtenían los logros académicos fijados por el nivel central.

Las fusiones o integraciones de colegios en aras de la eficiencia para recortar puestos directivos y administrativos afectaron así mismo la autonomía pedagógica de las escuelas anexadas a los colegios grandes, obligaron a traslados masivos de docentes, y muchos proyectos e innovaciones se truncaron.

2. Las maestras frente a las reformas de la última década

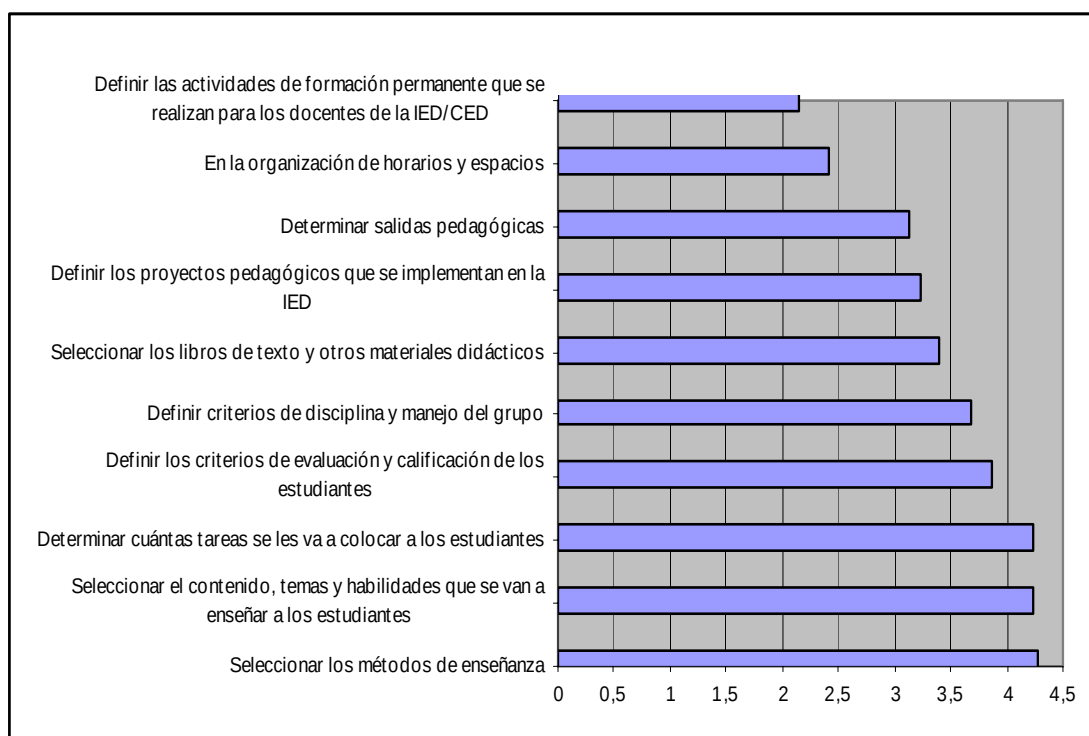
En el 2004 realizamos en el Programa RED³ y con financiación de la SED una encuesta a una muestra representativa conformada por 385 docentes del sector oficial con el fin de explorar su percepción sobre las reformas. Los datos sociodemográficos de la encuesta revelan algo de la composición del magisterio en Bogotá en ese año, después de jubilaciones masivas y del

³ En el procesamiento de la encuesta, las gráficas y análisis de la información colaboraron el economista Carlos Reverón y el estudiante de sociología Juan Ávila.

ingreso de docentes bajo un nuevo estatuto. El 68% de las encuestadas eran mujeres y el 31.3% son hombres, la mayoría vivían en un barrio estrato 3 –clase baja- (67%) y habitaban una vivienda propia (64%), de las cuales más de la mitad -el 34%- la estaban pagando y el 30% ya la pagaron. La mayoría tenía entre 40 y 49 años (45%), seguida por el grupo menor a 39 años (33%). Cerca del 65% de las docentes tenían como máximo nivel educativo especialización o maestría y en un 85% fueron nombradas en propiedad (es decir, hay un 15% de interinas o provisionales). De otro lado, cerca de un 70% tenían un grado de escalafón superior al noveno y el 75% ha sido también docente del sector privado. En cuanto a los años de experiencia como docentes el promedio era de 18 y como docente en la institución actual era de 7 años. De las encuestadas, el 44% trabajaba en la jornada mañana, el 49% en la tarde y cerca del 4% en jornada única. El 37% trabajaba en secundaria, el 34% en primaria, el 5% en preescolar y el 10% en media técnica.

Una pregunta particularmente significativa para nosotros exploraba las condiciones de influencia y participación real de las docentes en las respectivas instituciones, valorando de cero a cinco diferentes aspectos relacionados tanto con los procesos pedagógicos como con la gestión escolar. El promedio de los diferentes aspectos evidencia que donde las docentes manifiestan tener menor influencia son los relacionados con sus actividades de formación y con la organización de horarios y espacios (promedios inferiores a 3.0). Entre los aspectos donde las docentes creen tener mayor influencia -promedios superiores a 4.0- sobresalen la relación docente-estudiante al interior del aula de clase: seleccionar los métodos de enseñanza; seleccionar el contenido, temas y habilidades que se van a enseñar a los estudiantes y determinar cuántas tareas se les va a asignar. Los resultados de las encuestas confirman los puntos de vista de la mayoría de las docentes entrevistadas en una investigación de tipo cualitativo realizada en tres colegios distritales oficiales. A pesar de la presión por las evaluaciones externas estandarizadas, las docentes todavía sienten que conservan su autonomía en el aula y en lo pedagógico.

Gráfica 1. Influencia de las docentes en las decisiones de la vida escolar. Promedios

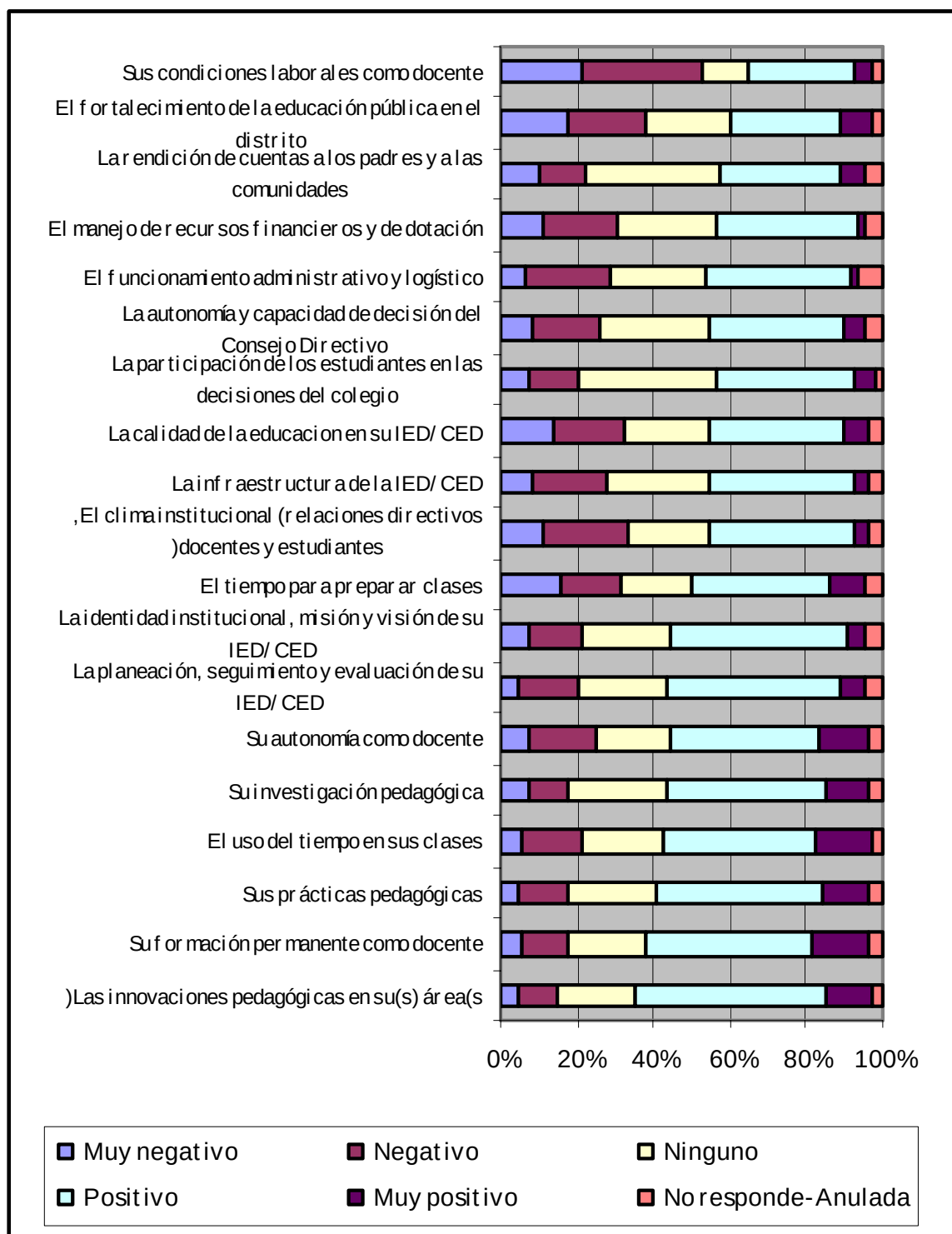


Fuente: Encuesta Programa RED – C. Miñana, 2004

En cuanto a la percepción de las docentes sobre los *cambios* generados por las reformas es en general positiva. La valoración negativa o muy negativa se concentra en el impacto en sus condiciones laborales como docente (53%). Para el resto de aspectos preguntados, la valoración positiva o muy positiva resulta mayoritaria, destacándose particularmente los siguientes aspectos que recogen además porcentajes superiores al 50% de las encuestadas: Las innovaciones pedagógicas en su área o asignatura (61.3), su formación permanente como docente (58.8), sus prácticas pedagógicas (56), el uso del tiempo en sus clases (53.9), su investigación pedagógica (52.8), su autonomía como docente (52.1), la planeación, seguimiento y evaluación de su institución (51.8) y la identidad institucional.(51.4).

De todos los aspectos, los que recogen mayores porcentajes de docentes que creen que no existió ningún impacto sobre los mismos, son los relacionados con la participación de los estudiantes en las decisiones del colegio (36.6%) y la rendición de cuentas a los padres y a las comunidades (35%).

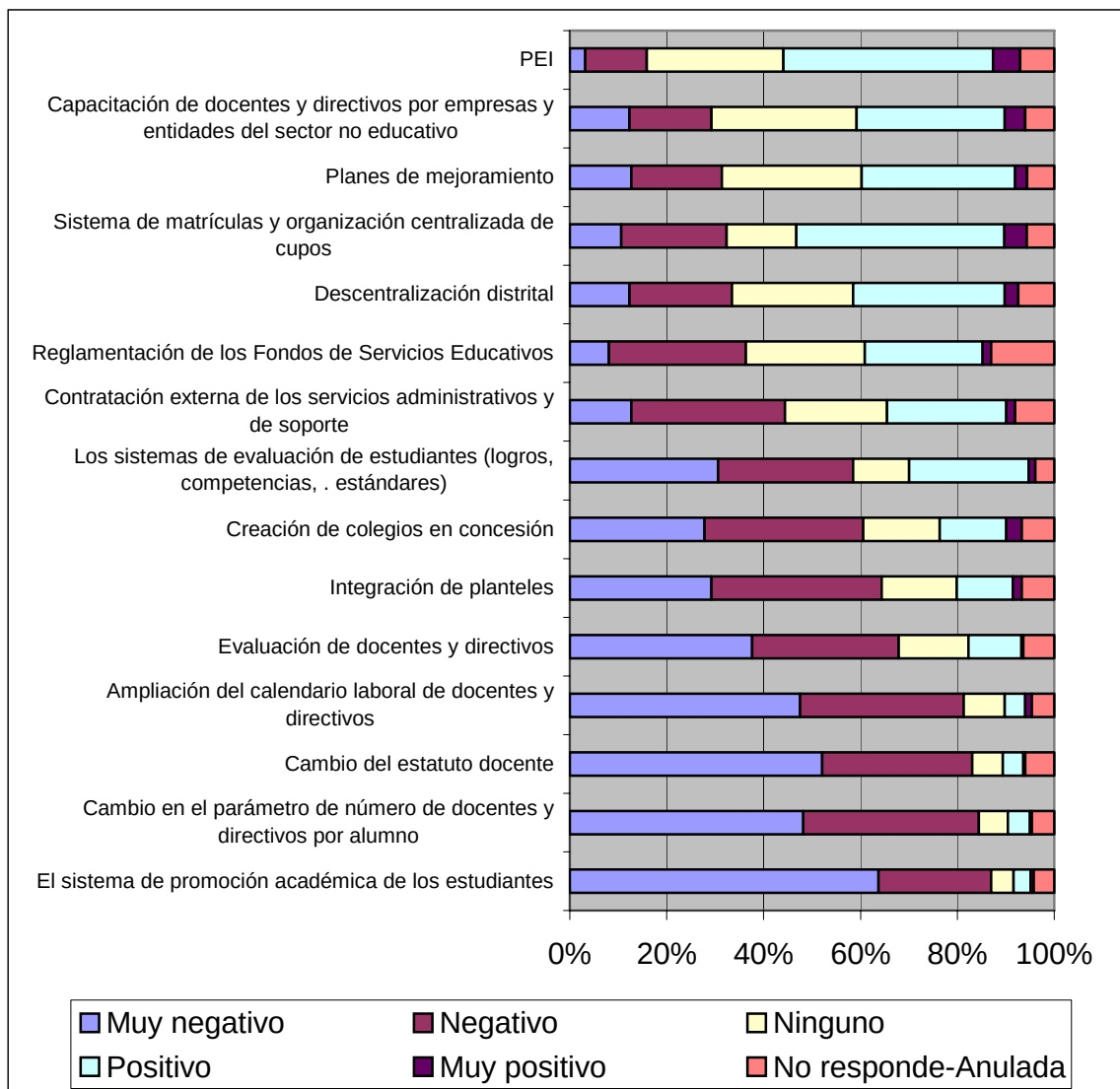
Gráfica 2. Valoración de las docentes acerca del impacto de la reforma educativa sobre distintos aspectos de la gestión escolar



Fuente: Encuesta Programa RED – C. Miñana, 2004

Sin embargo, en relación con el impacto (positivo o negativo) que han generado las distintas *estrategias* con que se implantaron las reformas educativas de los últimos años sobre las condiciones de autonomía y gestión escolar de su institución, existe una visión más negativa por parte de las docentes. Tan solo en 5 de los 15 aspectos, la valoración positiva-muy positiva supera a la negativa-muy negativa, y de estos, ninguno recoge más del 50% de las docentes encuestadas. Los aspectos que presentan mayores porcentajes positivos son el PEI (49%) y el sistema de matrículas y organización centralizada de cupos (48%). En el resto de aspectos, la valoración negativa-muy negativa es la predominante, destacándose aquellos que recogen porcentajes mayores al 50% de las docentes: El sistema de promoción académica de los estudiantes (86.9%), el cambio en el parámetro de número de docentes y directivos por alumno (84.5%), el cambio del estatuto docente (83.1%), la ampliación del calendario laboral de docentes y directivos (81.3%), la evaluación de docentes y directivos (68%), la integración de planteles (64.4%) y la creación de colegios en concesión (60.5%). De todos los aspectos, el que recoge mayores porcentajes de docentes que creen que no existió ningún impacto sobre la autonomía y gestión, es el relacionado con la capacitación de docentes y directivos por empresas y entidades del sector no educativo (29%).

Gráfica 3. Valoración de las docentes acerca de las estrategias de la reforma educativa y sus impactos en la autonomía y gestión escolar



Fuente: encuesta Programa RED – C. Miñana, 2004

Las reformas, especialmente las rectoras, las han vivido como una avalancha de cambios, arrastradas por el intenso ritmo diario. Pero para muchas docentes la avalancha normativa es mucho menor pues casi no se ha tocado la cotidianidad del aula y sienten la sucesión de decretos y resoluciones como algo incoherente y errático, “modas” del gobierno de turno que pronto pasarán y serán reemplazadas por otras. Esta sensación de improvisación está dada también por la forma apresurada, sin “proceso”, sin asimilación en que dicen se han implementado. La mayoría se adaptan formal, superficialmente a la norma, cambian el

vocabulario en los informes, pero siguen haciendo más o menos lo mismo aprovechando ese espacio inaccesible para la administración que es el aula. Desde el sindicato llegan análisis críticos de casi todas las estrategias y reformas con una lectura política, de clase, anti-imperialista, pues en el sindicalismo magisterial han sido mayoría los partidos de izquierda desde los años 70, al mismo tiempo que hacen ver cómo se deterioran los intereses gremiales y los derechos adquiridos en las gloriosas luchas de los 70 y los 80. Las docentes, sin embargo, y como hemos visto en la encuesta, son capaces de reconocer que algunas de las reformas no han sido tan negativas y que hacía falta también “poner orden” para detener la campaña de desprestigio de la profesión y para responder a las demandas de los niños y jóvenes. Una maestra de Bogotá nos decía con orgullo, mientras conversábamos informalmente en el patio de recreo en el 2004, que en ese colegio nunca se paraba, algo insólito en los años 70 y 80, indecible y que le hubiera costado el peor calificativo para un maestra: esquírol. Antiguas profesoras y directivas de izquierda reconocían que “se ha dado papaya”, como si lo que ahora se está sufriendo fuera una especie de penitencia colectiva que hubiera que pagar por las irresponsabilidades y falta de compromiso de algunas en el pasado, bien sea con la profesión o con el sindicato. Estas mismas critican la actual administración porque, amparándose en la consigna de respeto al profesorado y de recuperación de su dignidad, se ha regresado en algunos colegios a viejas prácticas que fueron las que perjudicaron la imagen del magisterio.

¿Por qué la valoración es positiva en general? Es posible que haya algún sesgo en la forma de preguntar que lo induzca, aunque algunas directivas sintieron por el contrario que la encuesta estaba diseñada para “poner en el banquillo” a la administración de Cecilia M^a Vélez. La encuesta técnicamente fue balanceada y piloteada, y evidencia la polarización del magisterio. Las razones de la mayoritaria percepción positiva pueden ser muchas: un magisterio de cierta edad, que tiende a asumir posiciones más conservadoras (rectoras y coordinadoras entre 50-59 y 40-49; docentes, un poco más jóvenes, entre 40-49; el 32% de las docentes en grado 14 del escalafón...). Como señalamos anteriormente, y en un momento de pérdida de sentido de la escuela, el “poner orden”, el establecer metas claras y cuantificables, el fortalecer el control puede sentirse como un alivio. Suele ser más cómodo seguir por rutas establecidas que explorar nuevos caminos. Algunas docentes añoraban los debates en torno al PEI y la pedagogía, pero otras pensaban que fue suficiente y que resultaba ya diletante.

Los resultados de las encuestas parecieran decir que las reformas fueron buenas, pero no la manera como se hicieron, las estrategias que se utilizaron, su implementación.

Aunque no es fácil dar una interpretación, esto quizá nos estaría hablando de la inconformidad de los actores sobre el *proceso*, o mejor, la ausencia de proceso y de participación en la toma de decisiones (que es muy distinto a ser consultado), que genera una sensación de desmotivación compartida por los actores.

Esto también podría querer decir que aunque administrativamente la institución funcione de manera más ágil en algunos aspectos, o eficiente —como dirían sus promotores—, el sentido pedagógico de la escuela se ha perdido, hay un vacío o ausencia de sentido, y esto se debe, por supuesto, a problemas de la educación y de lo público, la reducción de los recursos en detrimento de la calidad, la consecución de resultados en vez de los procesos, pero también a un deterioro más general de “lo social”, como diría Deleuze.

Uno de los descubrimientos importantes en el trabajo de campo fue encontrar evidencias de que en realidad —si bien han sido afectadas por las políticas—, no lo hubieran sido tanto si los diferentes actores hubieran sabido defender sus posiciones frente a la administración, es decir, si hubieran sido autónomos frente a ella y hubieran hecho valer sus argumentos. De hecho, lo que encontramos es que la mayoría de directivas y docentes, aunque protestaban desde el registro sindical, se han venido plegando de manera acrítica a las demandas de las administraciones, demandas algunas de las cuales no eran constitucionales o legales (muchas de las reformas en Bogotá desde 1998 sólo hasta el 2001 fueron aprobadas por el Congreso o convertidas en ley por el ejecutivo). Las razones para plegarse a las políticas y, en la mayoría de los casos, para anticiparse a ellas en el cumplimiento, tienen que ver con sacar ventajas individuales o institucionales haciendo uso de la oportunidad. Es decir, si yo aplicaba la política antes que los otros, salía beneficiado institucional o personalmente. Y esto lo supo aprovechar la administración negociando en forma individual con las rectoras y directoras, y con las docentes. Por el otro lado, las amenazas constantes y la represión sindical, varias de ellas anticonstitucionales, se aplicaban y cumplían la función que se buscaba, aunque meses o años después fueran dichas medidas declaradas insubsistentes: el efecto se había logrado y ya sería muy difícil echar para atrás. Lo que encontramos entre profesoras y directivas en las

escuelas son “tácticas”, “astucias”, mecanismos sutiles de oposición, de evitación, de fuga, ante las políticas, pero no estrategias de oposición conscientes, planeadas, articuladas, con un horizonte claro o común. Las estrategias aparecieron más bien en el ámbito sindical, cada vez más debilitado frente al Ministerio de Educación.

La mayoría del magisterio, golpeado por las sanciones a las huelgas en años anteriores, optó por agachar la cabeza. En realidad, ser docente hoy es una dura labor. Pocas personas están dispuestas, además, a dedicar tiempo, esfuerzo a pelear en solitario para que le dejen trabajar autónomamente, y arriesgarse a ser sancionado o despedido. En algunos casos, las rectoras han logrado servir de “colchón” del impacto de las reformas y absorberlo, dejando filtrar solamente algunas de las medidas para no generar malestar entre las docentes. En otros casos, han sido las mismas rectoras las que se han anticipado a ellas porque facilitaban el control de docentes y de la institución en un contexto donde la rectora no tenía ningún poder sobre ellos.

3. La situación del magisterio en la administración Garzón – Rodríguez 2004-2007

Es reconocido en la opinión pública de Bogotá que fueron especialmente las maestras oficiales del D.C. las que inclinaron la balanza electoral para la alcaldía en el período 2004-2007 hacia el sindicalista del sector petrolero Luis Eduardo -“Lucho”- Garzón, en asocio con Abel Rodríguez, maestro y líder sindical, nombrado Secretario de Educación en esta administración. Siendo así, era de esperar que se darían grandes cambios en la política educativa de la ciudad y, en especial, que éstos tendrían gran impacto en las condiciones laborales y profesionales del magisterio.

La administración de Abel Rodríguez se encontró con el grave problema de que la mayoría de las problemáticas que más afectaban a las docentes dependían de la normativa del nivel nacional (Ley 715, Decreto 230, nuevo Estatuto docente, parámetros...) y de factores sociales muy complejos que los desbordaban o cuya solución sólo se atisbaba a muy lejano plazo. La administración cuadruplicó la inversión en educación, algo sin antecedentes en la historia de la ciudad, y se concentró en construir nuevos colegios y remodelar la mayoría de los que tenían

problemas estructurales, ampliar la cobertura en el sector oficial frenando la política de contratación y concesión con el sector privado, fortalecer la retención con los restaurantes y refrigerios escolares, ir ampliando la gratuidad en la educación básica, establecer un sistema de estímulos para los docentes innovadores e investigadores, cambiar la orientación de la formación de docentes en servicio hacia temáticas más pedagógicas y no tan empresariales, promover un estilo de gestión escolar más orientado por criterios pedagógicos y no tanto gerenciales, aliviar un poco el hacinamiento en los colegios con un programa de salidas por la ciudad y de actividades lúdicas y artísticas en el tiempo extraescolar, bajar la presión sobre las docentes en asuntos disciplinarios con una política más negociada de los conflictos entre docentes y administración.

Considero que este gobierno distrital ha hecho un esfuerzo gigantesco en la dirección correcta, en la inversión en infraestructura educativa que lleva un atraso de más de cincuenta años en la ciudad, en los programas de restaurantes escolares, en la gratuidad, en el fortalecimiento de la educación pública, en los programas de uso del tiempo libre y en posibilitar el que los estudiantes conozcan su ciudad, en la recuperación de la dignidad de las maestras y del saber pedagógico, en el estímulo a la investigación de las docentes.

Sin embargo, a pesar de que como se dijo, el compromiso de esta administración con la educación pública no tiene antecedentes en la historia del país, y ya que varios de los ponentes que me antecedieron mostraron sus logros, quiero señalar algunos aspectos que hicieron que, en la práctica, la situación de las docentes no se modificara sustantivamente en su cotidianidad.

En primer lugar la construcción de nuevos y excelentes edificios, con su dotación completa, y el reforzamiento estructural y mejoras en las construcciones antiguas es algo que indiscutiblemente tiene unas ventajas a corto y largo plazo, y que mejora las condiciones en las que se realiza la enseñanza. Sin embargo, el haber realizado estas gigantescas obras de infraestructura conservando y aumentando la cobertura, implicó durante estos años el trabajo en muchos colegios en condiciones inhumanas: en aulas prefabricadas, sin agua corriente, con sanitarios portátiles, sin energía eléctrica ni redes informáticas, con el ruido de la maquinaria pesada y el polvo de las obras, sin espacios deportivos... La mayoría de las

docentes –y de los estudiantes- asumieron estas duras condiciones con estoicismo e incluso con una actitud positiva con la esperanza de que serían por un tiempo limitado y que luego se beneficiarían de los cambios. Igualmente en relación con la cobertura, las ambiciosas metas de gobierno acordes con la inversión, y la política de fortalecer la educación pública, llevaron en varias localidades donde la demanda sobrepasa con creces la oferta, a utilizar unos parámetros por encima de los nacionales en la ratio número de estudiantes por profesor, con el consecuente hacinamiento en los salones, estrés de las docentes y el deterioro de la calidad.

El sistema de promoción del Decreto 230, que es lo que más preocupa a las docentes, como vimos en la encuesta, sigue vigente. Sus condiciones salariales tampoco han mejorado y, como veremos más adelante, un 30% de las actuales docentes se rigen por el nuevo estatuto docente, con salarios mucho más bajos. Las fusiones o integraciones de colegios de la Ley 715 no se han revertido y no se han resuelto los problemas a ellas asociados. Las presiones sociales sobre la escuela no han disminuido y los mecanismos de evaluación y de control siguen vigentes. Si bien ha remitido la presión por la introducción de lógicas empresariales en la gestión escolar y se habla de una gestión más pedagógica, el modelo de gestión por proyectos en la SED, la presión por mostrar resultados e indicadores a corto plazo ante el electorado, se ha mantenido. La gran inversión en programas de formación docente, en actividades extraescolares, ha enriquecido la vida escolar y la vida de los estudiantes y profesoras, pero así mismo ha incrementado el activismo, la “proyectitis” como dicen, y cierto desorden no siempre productivo en la vida escolar. La ausencia de una propuesta pedagógica en los primeros años de esta administración hizo que, cuando se presentara al final del período, ésta no tuviera el impacto ni produjera la sinergia que hubiera podido tener si la inversión en formación en servicio, en investigación y en otros programas relacionados, se hubieran articulado desde el comienzo.

El magisterio de Bogotá hoy, según las cifras proporcionadas amablemente por la Subdirección de Personal Docente, sigue siendo una profesión mayoritariamente femenina (73.2%). Son un total de 28.534 docentes, 30.300 incluyendo a los directivos (ver Tabla 1). Un magisterio que, a pesar de los esfuerzos por la renovación generacional de las últimas administraciones, no es tan joven y se agrupa en tres grupos de edad semejantes en población: menores de 40 (32.7%), entre 40 y 50 (35%), y más de 50 (32.3%) (Ver Tabla 2). Estos grupos

de edad se sitúan en forma claramente diferenciada sobre el mapa de Bogotá: los más jóvenes se concentran en los barrios periféricos y de estratos más bajos.

39.4% de las docentes ingresaron después del 2000 (ver Tabla 3), y el 28.47% con el nuevo escalafón (ver Tabla 4). Es decir, que casi una tercera parte del magisterio, que coincide con los más jóvenes y que está ubicada en los barrios periféricos en los que se construyeron los nuevos colegios, son los docentes peor pagados (no hay ningún docente con categoría B ni C),⁴ más de la mitad de ellos en período de prueba (15.5%). Aunque no dispongo de cifras sobre este aspecto, muchos de ellos no son licenciados, sino profesionales, dadas las características de los concursos docentes y del nuevo Estatuto, y con muy poco conocimiento del sistema educativo, de la normativa vigente, de la problemática escolar. La otra tercera parte del magisterio, vinculados con el antiguo escalafón, se encuentran en la categoría más alta, la 14, sin posibilidad de ascenso ni de estímulos salariales que no sean la carrera directiva. Igualmente todavía hay un 12.1% de provisionales, con contratos por un año, que se renuevan según la necesidad del servicio y que tienen gran movilidad (Ver Tabla 5).

En este contexto, voy a intentar esbozar algunos retos de política educativa en Bogotá en relación con el magisterio. Para ello es bueno recoger sintéticamente lo que considero son los fenómenos que están a la base de las más graves tensiones que hoy sufre la escuela bogotana y de muchos otros lugares en el mundo:

1. Tenemos la tendencia a atribuir el origen de los “problemas” más graves que nos afectan a algún agente externo, casi siempre malvado o con ocultas intenciones (el neoliberalismo, el Banco Mundial, la ministra, el gerente de CADEL..., e incluso los padres de familia). Sin embargo, uno de los fenómenos más inquietantes para la escuela de hoy y que más afecta su cotidianidad y funcionamiento es un problema surgido al interior de la escuela y como fruto de la misma expansión del sistema educativo: la inclusión de los niños jóvenes que tradicionalmente habían sido excluidos o expulsados de la escuela (los que tienen ritmos y estilos diferentes de aprendizaje, los que lo están interesados en estudiar, los que han optado por vivir su presente y no trabajar para un futuro incierto, los que presentan comportamientos considerados inadecuados...). La escuela primaria se universalizó primero, pero la secundaria y la media eran para las élites y las clases medias. Ahora se pretende universalizar la secundaria y los problemas del ajuste están siendo graves.

⁴ El salario para categoría 1A Normalista Superior, es en 2007 \$705.482, 2A (licenciados y profesionales) \$ 887.822, 3A con magíster 1'339.700, y 3A con doctorado \$1'629.102. Como se ve en las cifras de la SED, prácticamente todos los maestros de este escalafón son de la categoría 2A.

2. Ligado a lo anterior, la democratización de la educación, ha producido una desvalorización del diploma y del estudio. Ya no sirve en forma tan eficiente como lo fue para impulsar o para legitimar el ascenso social.
3. Ausencia de futuro en oportunidades laborales. Nuevas relaciones capital - trabajo.
4. Cambios en el papel que juega el conocimiento, en las formas de producción, circulación y consumo del conocimiento y de la información.
5. Nuevas mentalidades de los estudiantes, centrados en el presente, multimediales, Nuevos valores.
6. Cambios en la conformación de las familias y sus responsabilidades.
7. Cambios en el sistema de protección legal a los derechos de los niños y jóvenes (tutela y nueva ley de la infancia y la adolescencia).
8. Cambios en los sistemas de evaluación y promoción (Decreto 230/2001)
9. Cambios en el estatuto mismo profesional y en las formas de acceso a la profesión. Poco reconocimiento social y debilitamiento de la especificidad de la profesión docente. Relevo generacional. Momento en que se necesita más una pedagogía del cuidado llegan maestros menos pedagogos.
10. Impacto de las reformas de los últimos diez años en los conceptos adoptados de cobertura y equidad, de eficiencia y de calidad.

El mundo –y la escuela aunque a veces no lo parezca- está en permanente cambio. El cambio es lo normal. Sin embargo los ritmos de cambio y las cosas que cambian en la sociedad, en los jóvenes o en la escuela no guardan una correspondencia mecánica. Cuando se producen unos grandes cambios en la sociedad y la escuela como organización y como sistema no logra articularse medianamente con ellos, las tensiones y los conflictos –también normales y habituales, positivos- se intensifican a unos grados insoportables o que hacen insostenible la vida escolar y la convivencia. Los distintos actores involucrados en la escuela tratan de realizar para sobrevivir pequeños ajustes en el día a día en lo que François Dubet (Dubet y Martuccelli 2000) ha llamado “la lógica de la adaptación continua”, lógica que en el fondo transfiere a los mismos actores las cada vez más gigantescas tensiones de tipo macroestructural. Realizamos miles de pequeños cambios medianamente improvisados, tapamos huecos en un barco que hace agua por todas partes, utilizamos “astucias” (Certeau), salidas oportunistas para cada momento, con el fin de que todo siga más o menos como antes, pero sin saber muy bien qué es lo que realmente nos está pasando ni para dónde vamos.

¿Podemos seguir ad infinitum sosteniendo las tensiones cada vez más fuertes entre las formas organizativas y las prácticas escolares y su entorno, y manejándolas en el día a día con pequeñas improvisaciones soportadas en el estrés de los docentes? En muchos colegios ya se

ha llegado al límite, y otros muy pronto llegarán allá, a pesar de los nuevos y hermosos edificios y de la formación docente.

Hoy los docentes dedican más tiempo a achicar el agua que se entra por todas partes a ese bote que es la escuela, que a remar en alguna dirección. Hoy se han subido al bote –los han hecho subir- muchos niños y jóvenes que no quieren estar en él, que no saben cómo comportarse en un bote, son demasiado inquietos, se mueven, molestan, juegan, hacen bromas y es un milagro que no se hunda. El bote, además, tiene sobrecupo y cualquier pequeño problema pone en riesgo la navegabilidad.

El reto fundamental es pensar, diseñar y armar un nuevo bote, con otros materiales y otros diseños, no tanto achicar el agua o tapar algunos agujeros. La ciudad y el país necesitan un nuevo bote en el que quepan todos y no se hunda por ello. Un bote en el que todos se puedan mover con confianza sin temor permanente a caerse al río.

En concreto, y para sintetizar, hay que seguir construyendo nuevos y excelentes colegios hasta que sea posible la jornada única (no es concebible una educación de calidad en cualquier parte del mundo con doble y triple jornada); hay que seguir fortaleciendo una educación pública y estatal pues es la única que garantiza unas garantías laborales y un trabajo digno para las maestras, al igual que la libertad de cátedra y el pluralismo; hay que seguir con los programas de restaurantes escolares y gratuidad; hay que empezar a desagregar algunas de las fusiones o integraciones de colegios que siguen siendo inviables, y fortalecer la autonomía institucional; hay que seguir dignificando la profesión docente y hay que apoyar especialmente a las nuevas profesionales que no tienen una formación pedagógica ni experiencia en el sector oficial. Pero la cotidianidad de las docentes se juega en la interacción con los estudiantes, unos “nuevos” estudiantes que presentan nuevos retos y que las están dejando desarmadas a pesar de su repertorio de didácticas. Las reformas, en lugar de apoyarlas en esta nueva situación, han complicado más las cosas. Las maestras no han abandonado sus pretensiones ciudadanas, pero todavía les queda la posibilidad de transformarse en co-usuarias, como intentaron hacer hace años desde el movimiento pedagógico, pues es allí realmente, en el momento de la coproducción donde en últimas se define el servicio –no sólo en el Congreso o en las urnas-. En el fondo estoy convencido que la única forma de dignificar el magisterio y de dotar de

sentido a la escuela tanto para las docentes como para los nuevos estudiantes es reinventando la escuela, y reinventándola con ellos, las maestras y los estudiantes, y con el apoyo decidido de las universidades, la administración distrital y la sociedad en general.

La cuestión para la futura(s) administración(es) de Bogotá es si, más allá de la retórica de la “reinención” de la escuela, se va a tomar en serio este reto, o si se va a seguir imponiendo por encima de todo y a costa de lo que sea, el criterio sagrado de la cobertura.

Bibliografía

- Deleuze, Gilles. 1995. *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Duarte Agudelo, Jesús. 2003. *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Medellín: Clío - Universidad de Antioquia - Universidad Nacional de Colombia.
- Dubet, François, y Danilo Martuccelli. 2000. [1998]. "Sociologie de l'expérience scolaire", en *Sociology of education : major themes*. Editado por S. J. Ball, ed., p. 1713-1733. London: Routledge.
- Escuela Nacional Sindical. 2005. *Informe sobre la violación a los derechos humanos de los sindicalistas colombianos. Enero 1 a diciembre 31. 2004*. Escuela Nacional Sindical. Medellín.
- Helg, A. 1987. *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: CEREC.
- Iregui B., Ana María, Ligia Melo B., y Jorge Ramos F. 2006. *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Banco de la República. Bogotá.
- Lerma Carreño, Carlos Alberto. 2007. *El derecho a la educación en Colombia*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires.
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo, y Alicia Reichel-Dolmatoff. 1961. *The people of Aritama : the cultural personality of a Colombian Mestizo village*. Chicago ; London: University of Chicago Press : Routledge.
- Miñana Blasco, Carlos. 2007. « Recherche sur les pratiques de l'enseignement en Colombie: Positivisme, contrôle, réflexivité et politique ». Huitièmes Journées Internationales d'étude de la CRCIE et du CRIE. Les pratiques d'enseignement: À quels enjeux fait-on face? Qu'en savons-nous? Perspectives comparatives “Amérique du Nord-Amérique du Sud”, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Canada).
<http://www.crie.ca/journees/presentations/Presentation%20Minana.ppt>
- “Entre el Estado y el mercado: la construcción de lo público en los centros escolares”, en *Cultura y Política. Actas del 9è Congrès d'Antropologia (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español)*, Barcelona 4-7 de septiembre de 2002.
 - “La autonomía escolar en el contexto de las reformas educativas en Bogotá”, proyecto de investigación financiado por la Secretaría de Educación de Bogotá, 2004. Publicación en www.una.edu.co/red

- "Transformaciones de la organización escolar y políticas educativas en Colombia", proyecto de investigación financiado por la División de Investigación de Bogotá, Universidad Nacional, 2003 y refinanciado 2004.
 - "Saberes locales y construcción de lo público en la escuela". Proyecto de investigación 2006-2007, convocatoria nacional de la Universidad Nacional de Colombia para grupos de investigación de excelencia.
- Miñana Blasco, Carlos, y José Gregorio Rodríguez. 2003. "La educación en el contexto neoliberal," en *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Editado por D. I. Restrepo Botero, pp. 285-321. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
http://www.unal.edu.co/red/articulos_ponencias.htm

Tablas

Tabla 1. Clasificación Planta Docente por sexo y cargo

Cargo	SEXO		Total general	SEXO %	
	FEMENINO	MASCULINO		FEMENINO %	MASCULINO %
Coordinador	770	665	1435	53,7	46,3
Docente	20892	7642	28534	73,2	26,8
Rector	125	152	277	45,1	54,9
Supervisor	26	28	54	48,1	51,9
Total general	21813	8487	30300	72,0	28,0

Fuente: Subdirección de Personal Docente, 8-11-2007

Tabla 2. Clasificación Planta Docente por Edad

EDAD	CARGO		Total general	CARGO % fila		CARGO % columna	
	DOCENTES	DIRECTIVOS DOCENTES		DOCENTES	DIRECTIVOS DOCENTES	DOCENTES	DIRECTIVOS DOCENTES
MENORES DE 25 AÑOS	286	0	286	100,0	0,0	1,0	0,0
ENTRE 25 Y 30 AÑOS	2070	13	2083	99,4	0,6	7,3	0,7
ENTRE 30 Y 35 AÑOS	3011	75	3086	97,6	2,4	10,6	4,2
ENTRE 35 Y 40 AÑOS	3936	195	4131	95,3	4,7	13,8	11,0

ENTRE 40 Y 45 AÑOS	5032	257	5289	95,1	4,9	17,6	14,6
ENTRE 45 Y 50 AÑOS	4977	282	5259	94,6	5,4	17,4	16,0
MAYORES DE 50 AÑOS	9222	944	10166	90,7	9,3	32,3	53,5
TOTAL	28534	1766	30300	94,2	5,8	100,0	100,0

Fuente: Subdirección de Personal Docente, 8-11-2007

Tabla 3. Clasificación Planta Docente por Fecha de Ingreso al Distrito

FECHA DE VINCULACIÓN	CARGO		Total general	CARGO % fila		CARGO % columna	
	DOCENTES	DIRECTIVOS DOCENTES		DOCENTES	DIRECTIVOS DOCENTES	DOCENTES	DIRECTIVOS DOCENTES
ANTES DE 1965	5	2	7	71,4	28,6	0,02	0,1
ENTRE 1965 Y 1970	78	32	110	70,9	29,1	0,3	1,8
ENTRE 1970 Y 1975	1275	272	1547	82,4	17,6	4,5	15,4
ENTRE 1975 Y 1980	2259	316	2575	87,7	12,3	7,9	17,9
ENTRE 1980 Y 1985	1950	208	2158	90,4	9,6	6,8	11,8
ENTRE 1985 Y 1990	632	70	702	90,0	10,0	2,2	4,0
ENTRE 1990 Y 1995	7536	313	7849	96,0	4,0	26,4	17,7
ENTRE 1995 Y 2000	3560	274	3834	92,9	7,1	12,5	15,5
ENTRE 2000 Y 2005	4640	162	4802	96,6	3,4	16,3	9,2
MAYOR A 2005	6599	117	6716	98,3	1,7	23,1	6,6
TOTAL	28534	1766	30300	94,2	5,8	100,0	100,0

Fuente: Subdirección de Personal Docente, 8-11-2007

Tabla 4. Clasificación Planta Docente por Grado en el Escalafón

*Escalafón con el cual se encuentra registrado en sistema de nómina.

ESCALAFÓN	Total	Total %
1	124	0,41
2	53	0,17
3	11	0,04
4	79	0,26
5	20	0,07
6	77	0,25
7	425	1,40
8	827	2,73

9	715	2,36
10	1892	6,24
11	1813	5,98
12	3174	10,48
13	2288	7,55
14	10171	33,57
13	1	0,00
14	5	0,02
1A	316	1,04
2A	8210	27,10
3A	99	0,33
Total general	30300	100

Fuente: Subdirección de Personal Docente, 8-11-2007

Tabla 5. Clasificación Planta Docente por Tipo de Nombramiento

Cargo	En Propiedad	Periodo de Prueba	Provisional	Total general	% En Propiedad	Periodo de Prueba %	Provisional %
Coordinador	1025	410		1435	71,4	28,6	
Docente	20647	4437	3450	28534	72,4	15,5	12,1
Rector	275	2		277	99,3	0,7	
Supervisor	54			54	100,0	0,0	
Total general	22002	4848	3450	30300	72,6	16,0	11,4

Fuente: Subdirección de Personal Docente, 8-11-2007