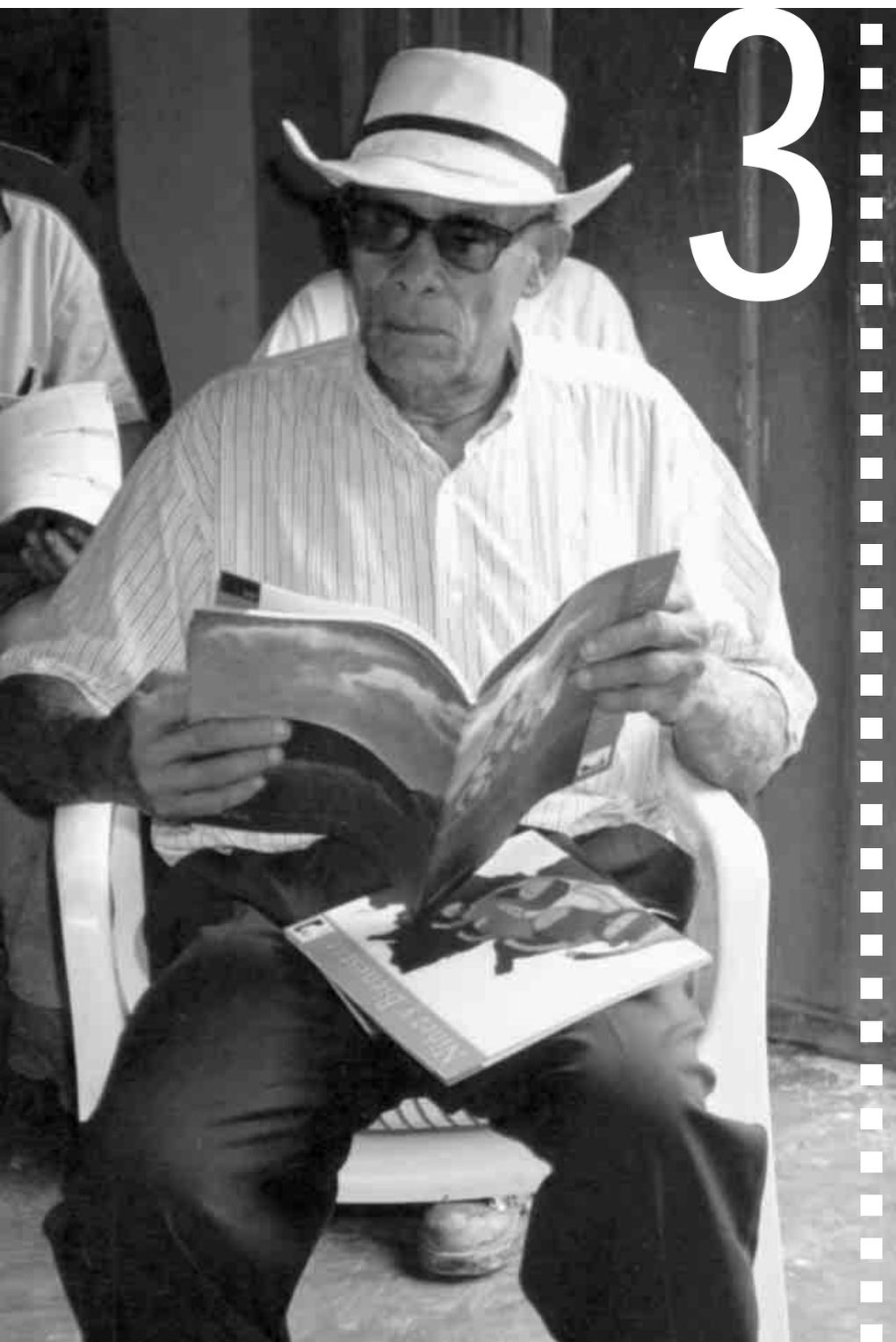
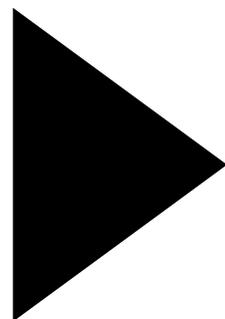


# La intervención educativa



# 3



*“Arbol de sangre, el hombre siente,  
piensa, florece y da frutos insólitos: palabras.  
Se enlazan lo sentido y lo pensado, tocamos  
ideas: son cuerpos y son números”*

Octavio Paz

De una manera esquemática, se pueden identificar momentos en el desarrollo de la Estrategia Educativa. Ellos no han seguido un orden lineal previamente determinado, sino más bien se ha tratado de una construcción colectiva con manifestaciones y expresiones diferentes en cada uno de los municipios en que se ha hecho presencia. A continuación se presenta el desarrollo de esta intervención educativa del Pdpmm.



# El programa de desarrollo y paz

1



## Los orígenes

Desde finales de 1994 la pobreza creciente en el Magdalena Medio hacía indispensable una mirada diferente del desarrollo y de la paz. “Los equipos de la Pastoral Social de la diócesis de Barrancabermeja y algunas organizaciones sociales de la región, venían intentando construir una perspectiva y un enfoque regional para dar respuesta a la cada vez más grave situación de violencia y de violación de derechos humanos, así como al crecimiento de la desigualdad y la pobreza regional. La necesidad de dotar al trabajo pastoral y a las acciones comunitarias de una perspectiva regional no se originaba solo en la magnitud y en las características de la problemática que se deseaba enfrentar; también surgía de la necesidad de adelantar una labor conjunta con distintos actores de la sociedad para pasar de una actividad comunitaria a otra de desarrollo alternativo y regional.

“Corría el año de 1995 y la situación de los derechos humanos se deterioraba de manera inexorable. Se intentaba con todos los esfuerzos construir procesos regionales alrededor del movimiento por la paz, los derechos humanos, las mismas diócesis del oriente colombiano. La situación ameritaba un ejercicio de tipo regional y se elaboró una propuesta para abordar los temas de la violencia y la pobreza en la región. Esta se planteó pensando en las diócesis de San Gil, Málaga y Soatá, Pamplona, Cúcuta, Tibú, Ocaña y Barranca. En ese año se iniciaron reuniones entre las diócesis para compartir sus experiencias en el trabajo pastoral y social. No fue un proceso fácil, no solo por las condiciones sociales, sino también por el mismo estilo de trabajo que se había convertido en tradición.

“En realidad, las diócesis que trabajaban juntas no eran más que dos: la de San Gil y la de Barrancabermeja. Posteriormente, cuando el Secretariado Nacional de Pastoral Social fundó las regiones, empezaron a tenderse más puentes. El traba-

jo de la Pastoral Social de San Gil es grandísimo y anterior al de Barranca, sobre todo en la forma en que se hizo con la Casa Campesina y eso que había allá en el páramo.<sup>1</sup> Eso es anterior a lo de Barranca.

“No se trataba de una preocupación que solo incumbía a la Iglesia Católica. La situación de derechos humanos también afectaba la relación entre la USO<sup>2</sup> y Ecopetrol. Muchas de las víctimas de las balas asesinas eran trabajadores petroleros, lo que llevó a que el sindicato y la empresa acordaran la creación de un Comité de Derechos Humanos. La Diócesis sirvió de puente para esas conversaciones. Entramos en toda la discusión sobre lo que generaba la situación de derechos humanos y de amenaza hacia los obreros y los líderes sindicales. Por eso se crea el Comité como un espacio de discusión y de análisis”.<sup>3</sup>

La reflexión se presenta en distintos espacios en los que preocupa la situación y en los que se busca hacer algo para disminuir el avance de la guerra y del conflicto violento. Se trataba de poder explicar cómo en una región tan rica existía tanta pobreza, y de comprender cómo y por qué se alcanzaban semejantes índices de deterioro de los derechos humanos. Era obvio además que, dado el carácter petrolero del Magdalena Medio, las reflexiones llevaran a preguntarse: ¿cómo hacer para que el petróleo, en lugar de ser un factor de pobreza y de violencia, se convierta en una oportunidad para poner en marcha en la región actividades de paz y procesos de desarrollo?

La reflexión desembocó en que era necesario un proceso de más largo plazo, de más largo aliento, en el cual, a través de un estudio sistemático de la región, se pudiera determinar qué tipo de acciones era necesario adelantar y cuáles de ellas podían ser apoyadas, a través de proyectos y programas, con financiación de Ecopetrol. En un comienzo fue una preocupación muy funcional, pues la empresa quería definir de una manera precisa cómo invirtiendo en las comunas podía mejorar su imagen pública y sus condiciones de seguridad.

Como un primer paso, Ecopetrol le solicita a la Pastoral Social de Barrancabermeja la realización de un estudio de las condiciones y características sociales, económicas y políticas de las comunas populares de la ciudad. Se esperaba que el estudio permitiera identificar unas líneas de acción para el programa de relaciones externas de Ecopetrol, lo que dio lugar a que se establecieran conversaciones para hacer un diagnóstico.

---

1 Se refiere al municipio de San José del Páramo (Santander), cerca de San Gil.

2 Unión Sindical Obrera (USO), sindicato de trabajadores de Ecopetrol.

3 Testimonio de Ubencil Duque, integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

## El diagnóstico

La negociación para la realización del estudio diagnóstico llegó a la conclusión de que este debía cumplir al menos tres condiciones. En primer lugar, el trabajo debía tener una perspectiva regional. Tanto el equipo de la Pastoral como los funcionarios de Ecopetrol tenían claro que la situación de las comunas de Barrancabermeja no se explicaba de manera independiente de la región. “En las conversaciones que tenemos surge la idea de hacer un planteamiento no sólo para las comunas de Barranca, sino más de carácter regional. Inicialmente eran como siete municipios. Partíamos de que las comunas no se explican a sí mismas, la situación de allí no es de unas particulares relaciones humanas de la gente que está en las comunas, no es un problema generado por la situación psicológica de la gente allí, esto es un problema estructural”.<sup>4</sup>

En segundo término, se asumió una actitud que con el tiempo ha perdurado casi como principio para el Pdpmm: el estudio y la eventual intervención posterior se debían realizar a través de alianzas con distintas organizaciones e instancias del gobierno y de la sociedad civil. “Presentamos esa propuesta a otras instancias de Ecopetrol. Ellos nos reúnen al gerente de El Centro, al gerente de Casabe, de Yondó, de Cantagallo, a la gente de oleoductos. A todos les suena que vale la pena hacer ese esfuerzo. Mientras tanto estaba toda la discusión nacional, en la que participaba el Cinep y también Ecopetrol, que era una discusión más macro. Luego presentamos la propuesta también a la alcaldía de Barranca, le presentamos la propuesta a la gobernación de Santander. En ese tiempo se estaba haciendo el Conpes de la región y vamos a presentar eso a Fonalde, al Departamento Nacional de Planeación. Ecopetrol nos decía: ‘como esto toma una dimensión mayor, es importante buscar otros socios y que esos socios asuman también un compromiso. No solo el compromiso de apoyar esto, sino de aplicar lo que se derive del estudio’.”<sup>5</sup>

Por último, se entendió que el estudio debía tener como punto de partida una orientación pedagógica y una perspectiva para la superación del conflicto. Esto significaba que a pesar de que el estudio diagnóstico tenía una perspectiva académica, sus resultados debían ser analizados y discutidos con las comunidades. Por eso, y con el fin de ampliar la visión, se realizaron los talleres de diagnóstico. Durante tres días, entre noviembre de 1995 y febrero de 1996 y en diferentes lugares de la región, los talleres convocaron a más de cien pobladores de los diversos grupos sociales. En ellos se analizó la situación a partir de dos preguntas: ¿por qué en una

---

4    Ibíd.

5    Ibíd.

región que ama tanto la vida se producen tantas muertes?, y ¿por qué en una región tan rica existe tanta gente en la pobreza?

En el año 95, después de un lapso de cierta interinidad, es designado como obispo de Barrancabermeja Monseñor Jaime Prieto. Monseñor Sarasti, obispo hasta finales del 94, quien fue promovido a la diócesis de Ibagué, era quien había iniciado la exploración de la idea de estudio diagnóstico para Ecopetrol. El equipo de la Pastoral le presenta la idea a Monseñor Prieto, quien se interesa y dinamiza el asunto.

El mismo equipo de trabajo llegó a la necesidad de contar con apoyos, y por esa razón acuden al Cinep, buscando su asesoría y su solidaridad. "Para una Semana por la Paz que se iniciaba aquí en Barranca en septiembre de 1995, monseñor Prieto conversó con Francisco De Roux, con Pacho. A él y al Cinep la gente de la USO ya los conocía. Ellos me habían dicho a mí en varias ocasiones que ellos estaban dentro de ese proceso con Ecopetrol y el Cinep y con algunos representantes del gobierno nacional, de la oficina del Alto Comisionado por la Paz, que estaban en ese proceso y que estaban pensando que la diócesis jugara un papel importante en ese trabajo que estaban pensando hacer en la región. Varias personas de la dirección nacional de la USO me decían eso. Nosotros compartíamos mucho y me contaban que estaban en eso.

"Desde el Cinep Pacho llama a algunas personas de Pastoral Social de la diócesis: en ese tiempo estaba aquí el padre Leonel Ortiz, quien era el encargado directo; yo estaba en Pastoral Social, hacía parte del equipo de formación; también va otro compañero que es Eduardo Ortegón; también estuvo Pascual Silva y Águeda Plata, otra compañera. Íbamos a hablar con Pacho y después con Monseñor para hacerle una propuesta a Pacho. Así configuramos una propuesta, donde a la conclusión que llegamos es que el Equipo de Pastoral sea el dinamizador del diagnóstico, como se hablaba en ese momento. Era el Equipo de Terreno, el polo a tierra, el que tiene todos los contactos. No era solamente un problema de logística, era poner al servicio de ese proceso todo el aprendizaje que teníamos, todo nuestro conocimiento, de tal manera que ayudara a precisar la mejor estrategia y a encontrar la mejor metodología, de tal manera que convocara a las personas y fuera colocando pisos de confianza. Así iniciamos. En ese punto me encargan a mí para que haga de puente entre lo que se llamaba en ese momento el Equipo de Investigadores y la diócesis...

"Otros dos acuerdos se habían alcanzado para la realización del diagnóstico. Por una parte, que el equipo de la diócesis no realizaría directamente el estudio. Se conformó un equipo de investigadores, conformado por reconocidos expertos del sector social. Por otra parte, se convino que el estudio no sería llevado a cabo ni por la Pastoral Social de la diócesis ni por el Cinep como organización, sino que se haría a través del llamado Consorcio SEAP-Cinep. De esta manera se buscaba evitar los malos entendidos, las posibles polarizaciones y las dudas. La Sociedad de Amigos

del País (SEAP) es un centro de reflexión y de estudio ligado a sectores tradicionales del partido liberal y su participación en el consorcio despejaba cualquier duda. Su presencia en el Consorcio se explica por razones políticas. Nosotros hoy rescata- mos eso: el Programa es fruto de un consenso básico entre diferentes: el caso de Ecopetrol y de la USO. Por eso la vocación del Programa es lograr encuentros entre diferentes para que encuentren y encontremos intereses diversos y los mismos valores y, así, podamos encontrar alternativas frente a los mismos conflictos. Yo creo que eso es clave, es clave a mi modo de ver. Eso hace que el Programa se entienda, que su misma forma de entenderse sea una acción de pedagogía en y frente al conflicto, de encontrar formas de manejo del conflicto. Eso me parece a mí que es muy importante".<sup>6</sup>

El primer resultado del estudio fue la clarificación del territorio que el Progra- ma definiría como Magdalena Medio. También se definieron las variables explicati- vas para el diagnóstico: región y poblamiento; cultura; economía rural; economía urbana; petróleo; instituciones y política local; y conflicto armado. Posteriormente se agregaron medio ambiente y educación. "Cuando se planteó el equipo de inves- tigación para hacer el diagnóstico se dio toda una discusión sobre cuáles son los aspectos temáticos a investigar, a diagnosticar. Eso en medio de toda esa discusión con gente que decía: 'la región está sobrediagnosticada', aunque en la práctica no era cierto. Yo creo que uno de los aportes del Programa es que ahora la región tiene una mirada sobre toda ella desde diferentes aspectos."<sup>7</sup>

Las variables explicativas son aquellas que se entienden como básicas. "Por- que uno ha hecho el esfuerzo de identificar las variables, que detrás de ellas no hay otras. Todas las otras variables que aparezcan después se explican por esas bási- cas. Además, esas variables nos tienen que explicar la pobreza y la guerra en la región, pero como son variables están cambiando. Todas ellas están cambiando y puede haber un momento en que cualquiera de ellas puede dejar de ser básica porque ya no explica y entran otras que realmente hacen la explicación que las primeras no hacían".<sup>8</sup>

Si bien se había llegado a varios acuerdos, el Estudio Diagnóstico provocó diferencias: mientras que Ecopetrol esperaba que este estudio tuviera como resul- tado un portafolio de proyectos para que eventualmente la empresa los apoyara, los integrantes del equipo de la diócesis pensaban "que lo que había que hacer era entrar a un proceso de creación de condiciones, de construcción de método, de

---

6      Ibíd.

7      Ibíd.

8      Testimonio Francisco De Roux. S.J., director del Pdpmm, 17 de septiembre de 2003.

definición de metodología. Creíamos que eso no era trabajo de un grupo, sino que tenía que ser al mismo tiempo un proceso de formación, de construcción de acuerdos, de estrategias y de compromisos conjuntos que había que hacer con la gente”.<sup>9</sup>

El equipo de la diócesis tenía el convencimiento de que “el problema no se resolvía con proyectos, y que había que hacer explícitas muchas cosas que habíamos identificado en el Diagnóstico”.<sup>10</sup> Finalmente, lo que se pacta con Ecopetrol no es la elaboración de un Libro de Proyectos sino la realización de una serie de seminarios que fueran dando cuenta de ese proceso de construcción. “Para ellos era una vaina inverosímil, pero al mismo tiempo nos vamos dando cuenta que era necesario poner algunos recursos, que tomaran algunas acciones, procesos que estaban en marcha en la región, que comenzaran a hacer visible eso que estábamos pensando hacer. Les ponemos un nombre todo complicado: proyectos emblemáticos”.<sup>11</sup>

El estudio y los seminarios arrojaron varias conclusiones: por una parte, dejaban en claro “que en la región del Magdalena Medio hay recursos potenciales, y algunos efectivos ya, que pueden contribuir a la generación de calidad de vida en la región, no la mejor, pero sí mejor de la que se tiene. Se hacían comparaciones con otras regiones del mundo. Decíamos: aquí el problema es la exclusión, una exclusión de características políticas que arrastra y echa mano de la violencia como un elemento de exclusión”.<sup>12</sup>

Una segunda conclusión, que se hizo muy fuerte en los seminarios con las comunidades, tenía que ver con la presencia del Estado en el Magdalena Medio. En unos momentos se decía: “el Estado está ausente en la región. Después se decía: no, el Estado no ha estado ausente, sino que ha tenido un tipo de comportamiento y de presencia en la región que excluye y lo que se ha visto es su aparato militar, más que su presencia política y social”.<sup>13</sup>

En tercer lugar, los seminarios y el estudio mostraban que en el Magdalena Medio “también hay una tendencia fuerte de manejo patrimonial del Estado que tiende a volverse cada vez más privado. Una tendencia a actuar privadamente con recursos que son de todos, que son públicos. Actuar privadamente no es solamente asir los recursos públicos al servicio de un grupo, sino que es también hacer acciones privadas que favorecían a los anteriores.

---

9 Testimonio de Ubencel Duque, integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

10 Ibid.

11 Ibid.

12 Ibid.

13 Ibid.

“Estos elementos de análisis terminaron en el convencimiento de que era necesario propiciar todo un proceso de transformación para crear condiciones sociales, económicas y culturales para que los recursos que hay en la región se puedan poner en una dirección que merezca, digamos, la construcción de calidad de vida y de la paz en el Magdalena Medio. Sobre esa base también hay una discusión que tiene que ver con el nombre del Programa: Desarrollo y Paz. Entonces dijimos: ‘mire, en la región se ha venido manejando el conflicto de una manera tal que unos creen que, a partir de esa mirada de exclusión, de que hay que eliminar al contrario, al que piense distinto, hay que eliminar al que se sienta excluido. Es una mirada en la que el otro no es una oportunidad, sino un enemigo al que hay que eliminar, y eliminando ahí sí podemos organizar esto’. Es lo que uno ve muy de la mano de la propuesta paramilitar, que no es un grupo aislado, sino toda una expresión de cierta visión del Establecimiento. Y lo otro es que nosotros decíamos: ‘la región está llena de acuerdos, está llena de marchas, de protestas, de lo que se quiera, pero siempre ha ido configurando escenarios de concertación, de negociaciones, y eso siempre ha marcado la región’. Se ponía el ejemplo de Barranca, pero la región está llena de ese tipo de esfuerzos. Monseñor insistía en eso, porque aquí la paz se entiende como facilitación. Nosotros entendemos la paz como algo que está muy imbricado con el desarrollo y la justicia. De ahí viene el planteamiento de lo del desarrollo y la paz”.<sup>14</sup>

## Las estrategias

Entre 1997 y 1998 el Pdpmm se centró en llevar a la práctica los resultados del Diagnóstico. Para ello se adelantaron esfuerzos orientados a formular planes de acción para cada una de las Unidades de Análisis que habían conformado el estudio inicial. Pronto fue evidente que además de las seis líneas de acción iniciales era indispensable constituir los componentes educativo y ambiental.<sup>15</sup>

De cualquier forma, la formulación de líneas de acción se orientó a transformar lo que en el Programa se denominaba como las dinámicas perversas de la región (aquellas que explicaban la pobreza y la violencia en la misma) y a reorientar la actividad de los actores sociales regionales en una dirección en la que “todos contribuyan al desarrollo humano justo y pacífico y a la construcción en paz de una sociedad pluralista”.<sup>16</sup>

---

14    Ibíd.

15    Gutiérrez, Omar, op. cit.

16    Ibíd.

Desde el punto de vista metodológico se desplegaron dos estrategias: por una parte, la estrategia de los Trenes de Desarrollo y Paz, por la otra, se puso en marcha la construcción de propuestas municipales.

“Conscientes de las limitaciones teóricas y las debilidades de articulación del trabajo en las unidades durante la realización del diagnóstico,<sup>17</sup> se decide emprender un proceso de elaboración de grandes estrategias. Estas estrategias debían dar origen a una matriz de proyectos concretos, evaluables y medibles, a ejecutar en cada subregión”.<sup>18</sup> Se denominaron trenes porque eran concebidas como trenes de proyectos conducidos por las comunidades, que debían actuar como locomotoras, impulsando los proyectos de construcción de lo público y de superación de la pobreza, objetivos que en la época se asumieron como prioritarios.

La otra estrategia fue la construcción de pactos municipales a través de la consolidación de los núcleos municipales y de un equipo de dinamizadores. Para ello, en primer lugar, se organizó un equipo de dinamizadores, conformado por líderes con experiencia en trabajo comunitario y con conocimiento de la región. Este equipo se desplazó a una subregión para convocar a los habitantes a asistir a los talleres de validación del diagnóstico y para recoger ideas para el diseño de proyectos.

“En síntesis, el primer paso de la metodología consistió en identificar grupos de pobladores que se convirtieran en parte del Programa y activaran la participación de las comunidades; el papel del Equipo Dinamizador fue convertirse en puente para que esto fuera posible. Era importante también debatir las conclusiones del diagnóstico y la experiencia de los talleres subregionales en la perspectiva de integrar un conjunto de proyectos y estrategias por municipios”.<sup>19</sup>

---

17 Sarmiento, Libardo. 1996) *Concepto sobre el Informe Final del estudio de desarrollo y paz del Magdalena Medio*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Bogotá. Mimeo.

18 Gutiérrez, Omar, op. cit.

19 Ibid.

## La primera fase de aprendizaje e innovación

2

En 1997 también se hace evidente la disyuntiva del Programa entre convertirse en organizador de un movimiento social de pobladores o en una agencia planificadora de proyectos. “Evidentemente el Programa no podía ceder a la tentación de cumplir con proyectos puntuales en los municipios donde hacía presencia y olvidar que eran los mismos pobladores quienes debían apropiarse de su futuro, y en este proceso la organización social, la capacitación y la formación para el trabajo o la vida pública jugaban un papel definitivo”.<sup>20</sup>

Más allá de definir el camino y el perfil del Programa, la necesidad de recursos financieros para echar a andar los proyectos bosquejados era una preocupación constante, y por eso se hacía necesario situar al Magdalena Medio en el centro del debate nacional. “En ese sentido se contactó al Banco Mundial que le permitió al Programa conseguir la financiación que buscaba en un plazo relativamente corto. El Programa logró que el Banco Mundial aceptara los supuestos sobre los que basaba su trabajo y respetara la naturaleza social de los proyectos que se ponían en marcha. Finalmente se acogió el modelo de Préstamo de Aprendizaje e Innovación (LIL, por sus siglas en inglés<sup>21</sup>) y las dificultades se fueron atenuando con la adopción de procedimientos, conceptos y actitudes que facilitaron el trabajo intersectorial y la concreción de metodologías para aplicar en el Magdalena Medio. La etapa de Aprendizaje e Innovación del Pdmm se financió principalmente por el Gobierno Nacional a través del crédito otorgado por el Banco Mundial (1998-2000) y por recursos de contrapartida nacional aportados por Ecopetrol. La etapa sentó bases sólidas para

---

20 Ibid.

21 Learnig Innovation Loan.

el diseño detallado y la implementación de un programa de desarrollo regional integral y participativo. El desarrollo del Programa se confió a una institución autónoma e independiente: Consorcio Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, conformado por el Cinep y la diócesis de Barrancabermeja".<sup>22</sup>

Los préstamos de aprendizaje e innovación no son una modalidad común de crédito en el BM. "Esto comenzó tal vez hace ocho años. Un poco lo que se vio es que había muchos proyectos cuyo proceso y cuyos resultados eran inciertos. Se sabía que apuntaban a un objetivo general, de lograr las condiciones x o y, porque no sólo se aplican en el sector social. Objetivos concretos, pero que igual el proceso y el camino para llegar a esos objetivos, los mismos resultados no se podían predefinir. Cuando uno dice: ' voy a construir un puente', para dar un ejemplo, este puente es de tantos metros, a menos que se dé un fenómeno sobrenatural. Eso es. Son diez metros y para esos diez metros se necesita tanto cemento, tanto hierro...

"Surge entonces esta figura del LIL. Se va a dar la oportunidad de experimentar en función de procesos, de acciones, de intervenciones, de manera que luego se pueda tomar la decisión de expandir o no...

"No necesariamente un LIL debe implicar un préstamo, puede ser que conlleve (sic) a una expansión del gobierno con recursos propios. O puede que requiera una inversión adicional y se hace un préstamo a más largo plazo, lo que llamamos nosotros un préstamo de inversión".<sup>23</sup>

Estos dos años fueron de gran importancia para el Programa. Además de los recursos obtenidos por préstamo del BM, muchas de las Estrategias gestionaron recursos y llevaron iniciativas de carácter nacional a la región. No solo se puso a prueba la capacidad del Pdpmm de hacer presencia en los municipios, no solo se planteó el reto de ejecutar unas acciones y unos recursos en medio de un conflicto particularmente agravado, sino que también se demostró la capacidad del Programa y de la acción a través de las estrategias de concertar alianzas y de vincular sus propósitos a políticas de más largo aliento. Prueba de lo anterior es el papel desempeñado a partir de las acciones de la Estrategia Educativa, que en esos años gestionó y ejecutó alianzas con el Ministerio de Educación Nacional. Por medio de este enlace se pudo caracterizar cuantitativamente la situación regional del sector educativo y a la vez acompañar y asesorar a los Núcleos de Desarrollo Educativo en el uso del sistema de información educativa denominado SABE 50.<sup>24</sup> De la misma

---

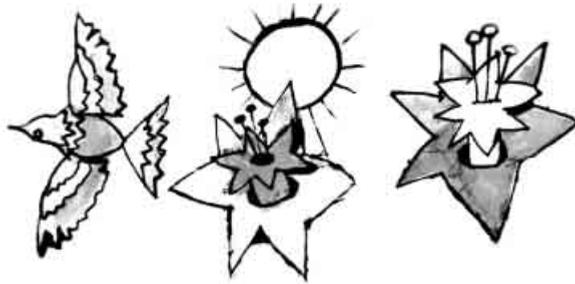
22 Ibid.

23 Entrevista con Marta Laverde, Banco Mundial, 19 de junio de 2003.

24 Ver: Convenio Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y Ministerio de Educación Nacional dentro del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Pdpmm). (1999) *Informe de avance del estado de la educación en el Magdalena Medio, año 1997*. Bogotá. Mimeo.

manera, se lograron alianzas regionales, como la que permitió la participación del Pdpmm y de las comunidades educativas en la discusión y formulación del Plan Decenal de Santander,<sup>25</sup> así como la vinculación del Magdalena Medio al proyecto Pléyade.<sup>26</sup> Estos acuerdos y alianzas se realizaron a través del Cinep.<sup>27</sup>

Además de estas acciones de gestión de recursos, visibilización de la región y movilización de las comunidades, durante esta etapa se planteó la ejecución de iniciativas surgidas de los pobladores en el ámbito local, para buscar solución de sus necesidades dentro del marco de la propuesta municipal. "Con estos criterios se contrataron noventa iniciativas con sesenta y cuatro organizaciones comunitarias (...) Los diferentes sectores de inversión en iniciativas fueron: comercialización, comunicación, construcción de lo público, desarrollo rural, desarrollo urbano, pesca y medio ambiente, minería, vivienda, educación y desarrollo institucional".<sup>28</sup>



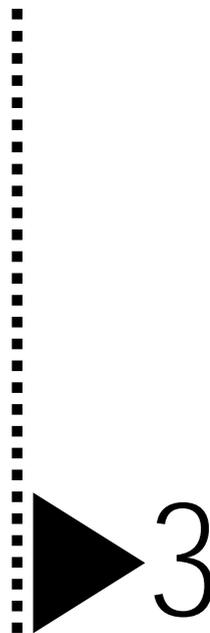
25 Ver: Comité Departamental. Plan Decenal de Santander. (1998) *La educación para el Santander que queremos, Plan Decenal de Educación de Santander, 1997-2006*. Gobernación de Santander. Bucaramanga.

26 Ver: Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1999) *Pléyade: una constelación de amistades, confianzas y solidaridades en el Magdalena Medio*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Bogotá. Mimeo. Fundación FES – Ministerio de Educación Nacional. (1999) *Informe final de la primera etapa del proyecto Pléyade*. Bogotá.

27 Ver más adelante una descripción más detallada de estos procesos y de sus resultados.

28 Gutiérrez, Omar. Op. cit.

## La segunda fase de aprendizaje



En el año 2001 se negocia una segunda fase del Préstamo de Aprendizaje e Innovación con el Banco Mundial para ser desarrollada entre 2001 y 2003. Si el primer préstamo de este tipo era muy peculiar, obtener un segundo préstamo constituyó un procedimiento casi anómalo. “Excepcionalmente, yo creo, el Programa Desarrollo y Paz ha tenido dos LIL. Eso no es típico. Un LIL, o no se sigue, o un LIL se pasa a un proyecto de más larga escala. En el caso del Magdalena Medio se ha hecho un segundo LIL”.<sup>29</sup>

Además de poner en marcha este segundo préstamo, el Pdpmm adoptó en 2001 una estructura y naturaleza jurídica diferente, pues pasó a convertirse en la Corporación Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. “Una de las ventajas de esta nueva figura es que permite incluir nuevos asociados sin necesidad de constituir una nueva identidad, lo cual está de acuerdo con el propósito de transferir en un futuro el manejo del Programa a organizaciones regionales. En esta nueva etapa el Cinep y la diócesis de Barrancabermeja siguen acompañando al Programa, el cual seguirá igualmente perteneciendo a los habitantes del Magdalena Medio como un catalizador y ejecutor eficiente de recursos con el fin de alcanzar sus objetivos”.<sup>30</sup>

El papel del Programa a través de esta figura también se ha transformado, dado que los principales actores del Programa son los pobladores y la Corporación se entiende como una instancia de apoyo. El objetivo de este segundo préstamo y de la Corporación es el de transferir capacidades a los pobladores para participar en la planeación y la decisión sobre el desarrollo.

---

29 Entrevista con Marta Laverde, Banco Mundial. 19 de junio de 2003.

30 Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2001) *Segundo Proyecto de Desarrollo Regional del Magdalena Medio, 2001-2003*. Barrancabermeja. Mimeo.

Uno de los avances más significativos en este esfuerzo de transferir capacidades y de hacer de los pobladores los verdaderos protagonistas del Programa es la consolidación de los Equipos Técnicos Pedagógicos (ETP), en tanto que son instancias subregionales. Los ETP son espacios con representación mayoritaria de los pobladores, en los cuales deben ser discutidos y aprobados todos los proyectos que se adelanten.

En la fase anterior el Programa aprendió a impulsar procesos. En esta nueva fase el Pdpmm está tratando de producir impactos a partir de estos procesos iniciados. Las preguntas de aprendizaje de esta etapa son: ¿Cómo podemos cambiar al estado local, es decir, al municipio a partir de la Propuesta Municipal? ¿Cómo podemos hacer que las iniciativas se conviertan en Proyectos Productivos Sostenibles que cambien las condiciones de vida de las familias más pobres del territorio?



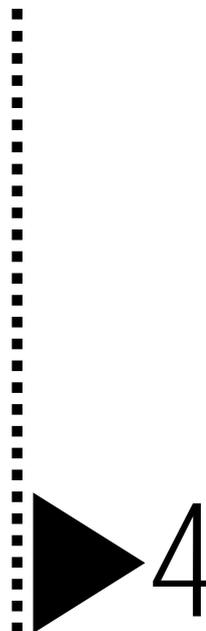
# El Magdalena Medio y el Programa Desarrollo y Paz

Además de su alianza con el Banco Mundial, desde el año 2002 el Pdpmm establece relaciones con la Unión Europea. De esta relación surge el Proyecto Laboratorio de Paz del Magdalena Medio.

“La Unión Europea observa que en algunas regiones de Colombia se da un amplio movimiento de participación ciudadana a favor de la paz que se va transformando en verdaderos laboratorios de paz donde se exploran, con los instrumentos propios del Estado Social de Derecho, los caminos que la sociedad colombiana y las comunidades locales tienen que recorrer para superar el conflicto y propiciar el desarrollo sostenible. Encuentra en el Magdalena Medio una zona donde se da todo este tipo de procesos y decide apoyar a sus pobladores a través del trabajo del Pdpmm. El 25 de febrero de 2002 se firma el acuerdo entre la Unión Europea y Colombia que da vida al Laboratorio de Paz en el Magdalena Medio”.<sup>31</sup>

Las entidades responsables del Laboratorio de Paz son la Comisión Europea, en representación de la Unión Europea, y la Agencia Colombiana de Cooperación Internacional (ACCI) en representación de gobierno colombiano. Ellas, de común acuerdo, han delegado la planeación y ejecución de la primera etapa del Laboratorio a la Corporación Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Cdpmm).

“El Laboratorio de Paz busca, a través de la defensa de los derechos humanos básicos de todos los habitantes y del impulso del desarrollo humano sostenible, contribuir significativamente a la convivencia ciudadana, fortalecer el diálogo de paz y mostrar caminos eficaces y viables en la superación del conflicto que puedan aplicarse en otras regiones de Colombia”.<sup>32</sup>



---

31 Ver: Portal del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio <http://www.pdpmm.org.co/pdp/historia.htm>

32 Ibid.

El proceso del Laboratorio de Paz se encuentra en consolidación. Su modo de operación se basa en la construcción colectiva de proyectos estratégicos para la paz formulados por las comunidades y organizaciones sociales. La Corporación orienta los procesos, asesora técnicamente las comunidades y realiza seguimiento y evaluación financiera con base en los montos aprobados. Si bien se trata de una innovadora opción, el manejo del Laboratorio de Paz requiere gran cuidado, pues de alguna manera puede romper y dar al traste con los procesos de construcción de tejido social y de perspectiva regional que ha consolidado el Pdpmm. Es la razón que lleva al programa a trabajar en lógica de procesos y romper el esquema de la lógica de proyectos. Es su actual reto.



# Los momentos de la Estrategia Educativa

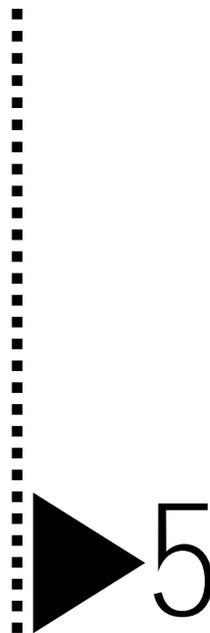
## La educación en el planteamiento inicial del Programa

La educación no fue considerada ni como variable explicativa del Diagnóstico de la región que le dio vida al Programa, ni como una de las primeras estrategias de intervención.

El padre Francisco De Roux lo explica de la siguiente manera: “es claro, cuando nosotros arrancamos, yo creo que es evidente, nosotros no éramos suficientemente conscientes de que para entender la región, la educación era un campo, digamos, autónomo. El planteamiento de nosotros fue tratar de escoger desde un principio un conjunto elemental, mínimo, de variables básicas, interconectadas unas con otras, que explicaran por qué aquí se destruía la vida en la forma en que ocurría y por qué tanta pobreza. En ese primer esfuerzo de identificar las variables no estaba la educación, eso es cierto.

“Nosotros en las primeras variables no incluimos a la educación. Recuerdo que las primeras variables eran el Estado, la economía campesina, el petróleo, estaba la guerra y la violencia, la cultura, estaba el poblamiento... No se pensó sectorialmente, eran variables explicativas, de tal manera que nosotros pudiéramos decir: mire, la manera como se desarrolló aquí el petróleo es totalmente incomprensible si no se sabe cómo andaba el Estado en este sitio. Sin saber los procesos de la guerra es incomprensible el petróleo, la vida campesina, tampoco sin comprender la cultura dentro de los pobladores.

“Poco a poco nos dimos cuenta de que nos faltaba la educación, que la educación era una variable sin la cual uno no podía entender lo que estaba pasando aquí, que si uno no entendía el tipo de educación a nivel amplio, no solo la llamada educación formal. Esa fue una cosa de la que nos fuimos dando cuenta poco a poco. Entendimos que la educación no era un implícito transversal, sino que tenía su propia subjetividad.



“Al ir a intervenir nos dimos cuenta que no era comprensible esto sin la educación. Por eso para mí son ambas cosas: la educación es una variable básica en la comprensión y, también, en la intervención. Al entrar a actuar tú te das cuenta de que faltan cosas en la explicación, en el mismo diagnóstico. Empezamos a darnos cuenta de que aquí hay graves problemas con la educación. En eso nos ayuda mucho el Cinep. El Cinep entra con un trabajo muy elaborado, muy fino, resultado de muchos años y de mucho debate. Cuando uno va ellos (Cinep) ya vienen; le dicen a uno: eso hace rato...”<sup>33</sup>

No dejó de causar curiosidad que al inicio del Pdpmm la educación no se haya considerado ni como una unidad de análisis ni como una estrategia específica de intervención. Ello no solo por el hecho de que el Cinep, desde hace muchos años, ha tenido como una de sus fortalezas la construcción de iniciativas educativas. También causa perplejidad esta ausencia inicial de la educación por el carácter pedagógico que se imprimió al Programa desde sus comienzos. “Nosotros siempre insistíamos en que cualquier acción que fuéramos a hacer tenía que dotarse de diseños educativos”.<sup>34</sup>

Esta ausencia de la educación como variable explicativa no era total. De hecho fue tenida en cuenta dentro de una unidad de análisis llamada Desarrollo Humano, y se incluyó dentro de esa unidad. “En esa unidad de análisis se incluyeron los factores estructurales del problema del Desarrollo Humano, por lo que por supuesto se miraban aspectos tales como educación y salud. Sin embargo, la parte de educación realmente fue muy frágil”.<sup>35</sup>

## La pedagogía en contexto de conflicto

Dos situaciones contribuyeron a que finalmente se asumiera la educación como estrategia autónoma y específica. Por una parte, en las acciones que se planearon para poner en común el estudio diagnóstico de la situación social, económica y política del Magdalena Medio se hizo evidente la demanda social de las comunidades y la necesidad de atender a los problemas educativos. “Luego del diagnóstico nos dedicamos a preparar cómo socializar el diagnóstico. Casi hicimos un diseño donde se decía: esto fue lo que encontramos, estas son las grandes líneas posibles de orientarse en proyectos; entonces, ¿qué hay que hacer? Ese era el esquema

33 Testimonio Francisco De Roux S.J., 18 de septiembre de 2003.

34 Testimonio de Ubencel Duque, integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

35 Ibid.

que tenía, la cosa estaba orientada a proyectos. Y a partir de julio comenzamos todo el proceso de socialización del diagnóstico, casi recorriendo otra vez los pasos que hicimos para hacerlo en escenarios subregionales: Aguachica, San Pablo, Barranca, Puerto Berrío; a Barranca concurrían varios municipios cercanos. En el diagnóstico habíamos logrado identificar y poner en común aquellos factores estructurales que desde la región se comenzaban a caracterizar y a vislumbrar”.<sup>36</sup> Las comunidades reconocieron a la educación como uno de esos factores estructurales. Por un lado, se destacó la falta de pertinencia de la escuela, que lleva a la deserción: el sistema educativo regional se mostraba ante los pobladores como incapaz de dar respuesta a las necesidades de los muchachos. Por otro lado, en estas acciones de socialización apareció con mucha fuerza la preocupación social y de las comunidades por la falta de oportunidades de los jóvenes, quienes muchas veces solo tenían a su disposición las opciones armadas, violentas y de vida fácil. Esta falta de oportunidades de los jóvenes, en opinión de los pobladores, dejaba al descubierto falencias del sistema educativo.

La segunda situación que contribuyó a la determinación de la educación como estrategia específica del Pdpmm fue el paso del diagnóstico a la necesidad de actuar, de intervenir. “Cuando ya pasamos a pensar en el Programa el planteamiento era diferente. Una cosa es pensar un diagnóstico y otra la ejecución de un Programa. Hubo discusiones muy interesantes. Cuando entramos a trabajar, luego del diagnóstico, ya al pasar del diagnóstico a la acción es cuando se ve la ausencia de la parte de educación, ya no vista como un sector a analizar, sino como una estrategia, un campo de intervención, sobre todo teniendo en cuenta que, dado el enfoque que tenía el Programa, era central”.<sup>37</sup>

La concepción de la educación como estrategia fue un paso muy importante. “Comenzamos a pensar que las famosas unidades de análisis en esa mirada de conjunto que también se había hecho, un documento que elabora Pacho,<sup>38</sup> sí eran susceptibles de convertirse en estrategias. O más que pensar en cada una en particular, no podíamos comenzar a pensar el Programa a partir de unidades de análisis como secciones, sino que teníamos que pensar en estrategias. Ahí hubo una elaboración. Notamos la gran ausencia de educación y que había también que pensarla como estrategia. Viene toda la discusión: que la educación es transversal y todo eso. Lo cierto es que hacemos un diseño de cómo la educación se hace

---

36 Ibid.

37 Ibid.

38 De Roux, Francisco J., S.J. (1996) *Documento central de diagnóstico, conclusiones y recomendaciones*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.

transversal, pero para hacerse transversal necesita un lugar propio. Eso fue una cosa interesante allí: es transversal a la estrategia sociopolítica, es transversal a la estrategia municipal, es transversal a la estrategia de desarrollo socioeconómico regional, pero también gana un lugar propio como estrategia".<sup>39</sup>

Como puede observarse, la educación se determinó como estrategia específica en las acciones que en su momento se denominaron como de sensibilización. Estas consistieron en una serie de talleres y encuentros que tuvieron como propósito poner a discusión de las comunidades los hallazgos y resultados del diagnóstico. Las acciones de sensibilización no solo buscaban avalar y enriquecer los resultados de los estudios académicos que conformaban el diagnóstico, también pretendían alcanzar una visión colectiva, acordar al menos unos propósitos comunes, para hacer frente a la fragmentación, la desconfianza y la violencia que denunciaba el diagnóstico.

En los encuentros, visitas y demás acciones de sensibilización se hizo evidente la preocupación de todos por las posibilidades y efectos de la educación. En fin, las comunidades expresaron de diferentes maneras la necesidad de tratar y enfrentar los problemas educativos. "No se podía hablar de desarrollo ni de paz, si no se hablaba de Educación".<sup>40</sup>

Pero no solo se definió a la educación como estrategia independiente a causa de las demandas de los pobladores. También se originó en necesidades de tipo metodológico: no era posible construir una cultura de paz en el Magdalena Medio sin crear opciones de pedagogía de los conflictos. "Ese fue un elemento que se manejó mucho cuando se comenzó con la estrategia de educación: tratar de desarrollar una perspectiva de pedagogía en contextos de conflicto como núcleo central que nos permitiera orientar las acciones, no solo en la parte educativa, sino en el conjunto del Programa. Que nos permitiera sentarnos en un escenario, por decir algo, con ganaderos, campesinos, maestros, pescadores y administraciones. Porque, por ejemplo, entre ganaderos y pescadores siempre hay un conflicto, porque el ganadero siempre tiende a secar las ciénagas para convertirlas en potreros; también ve al pescador como un enemigo porque cree que él lo va a robar; igual sucede con el campesino, igual con el comerciante. Al ponerlos en un mismo escenario, teníamos la posibilidad de hacer un abordaje del conflicto como tal, pero también sobre las dinámicas del mismo conflicto. Yo recuerdo que eso lo discutimos mucho en el inicio de la Estrategia de Educación, esa perspectiva de la pedagogía del conflicto. Eso lo hemos venido perdiendo, lo tenemos, pero no de una manera intencional, explícita.

---

39 Testimonio de Ubencel Duque, integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

40 Testimonio de Pascual Silva, coordinador del ETP de Barranca, 17 de septiembre de 2003.

“En esa perspectiva entendíamos la Estrategia de Educación como una estrategia central, porque posibilitaba realmente la identificación de los sujetos, pero era también la interacción entre esos sujetos. Es cierto, entonces, que no solo pensábamos la educación como aquello que se hace dentro de una institución formal, sino la educación como una opción, un sistema, un proceso que se hace para poder contribuir a la formación de actores para las transformaciones sociales. Visto así, eso se puede hacer en el aula, en la familia, en la organización; ganábamos una perspectiva más amplia. Eso hoy todavía está vigente y los esfuerzos se van haciendo visibles en esa perspectiva”.<sup>41</sup>

La idea de la pedagogía del conflicto es quizá uno de los mayores aportes de la estrategia educativa. Con ella se hizo evidente la importancia de avanzar, a partir de ese enfoque, en la construcción de una estrategia que fuera capaz no solo de dotar al equipo que trabajaba, también a las organizaciones sociales de la región y a las comunidades, de una visión del conflicto y de hacer visibles todos los valores y capacidades necesarios para la transformación del conflicto. “Se trataba no solo de situar esa discusión en ciertos escenarios propios de la educación popular, sino también era necesario situarla en la Escuela. La Escuela, además, tiene que ser pensada en esa misma dirección”.<sup>42</sup>

## El diagnóstico educativo

El deseo de llevar a la práctica y a la acción esas ideas generales, así como la necesidad de conocer de una mejor manera y de primera mano los problemas educativos de la región, llevaron a que se pusiera en marcha un proceso de diagnóstico de educación. Tal diagnóstico se realizó a través de una verdadera movilización social e institucional que tuvo lugar en los municipios del Magdalena Medio entre 1997 y 1999 y que permitió alcanzar conciencia de unos retos específicos: territorios fragmentados, baja calidad, infraestructura inadecuada, educación no pertinente; además, saberes inutilizados, experiencias desaprovechadas...

“El primer proceso que se hace como estrategia es construir la aproximación a la realidad y al contexto regional que no se pudo lograr en el estudio inicial. Se comenzó entonces a hacer el diagnóstico de educación, pero ya en una perspectiva de estrategia. Yo creo que eso le da un valor muy importante, porque todos entramos a ser actores de esa reflexión en torno a la problemática de la educación de la región. El aporte que realiza el equipo es potenciar la estrategia en forma compleja,

---

41 Testimonio de Ubencel Duque, integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

42 Ibid.

articulando lo educativo al territorio y no solo de lo sectorial. Se articula la teoría con las experiencias e iniciativas de los pobladores con una prospectiva de la región que deseaban los pobladores. De ahí la idea fuerza de desencadenar iniciativas con una visión integral".<sup>43</sup>

Por supuesto, en los talleres y acciones que se llevaron a cabo para elaborar el diagnóstico educativo hicieron presencia los grupos armados. En los primeros momentos fue interesante que se encontraran los dos bandos, los paras y la guerrilla, y se dijeran las cosas y se insultaran, pero todo como en una negociación. Y se enfrentaban al comienzo, se veía que estaban ahí y se decían lo que les daba la gana, insultándose..."<sup>44</sup> Se trataba de una gran dificultad, pero también era una expresión del interés de todos por la educación.

Estos momentos de diagnóstico sirvieron a su vez para tomar aire fresco, ventilar la casa, airear la escuela, sacudir el polvo de las cartillas, limpiar el tablero y salir del aula, dejar descansar los pupitres y la tiza, que bien merecido lo tenían. "Inicialmente se trataba de abrir las puertas porque las escuelas estaban cerradas. Fue una inicial integración al territorio".<sup>45</sup>

Las estrategias para realizar el diagnóstico de educación fueron múltiples. Por una parte, se adelantó un proceso para recolectar, procesar e interpretar la información cuantitativa del sector educativo de la región por medio de la formación y acompañamiento al sector educativo en la metodología y procesamiento del formulario SABE 50. "Con el SABE 50 se logró detectar la deserción, la emigración estudiantil por falta de propuestas educativas, la carencia de educación básica completa en el campo; no hay capacitación para maestros... ¡Qué problema con la educación rural!".<sup>46</sup>

Por otra parte, en todos los núcleos educativos se llevaron a cabo talleres y acciones de deconstrucción. Con la deconstrucción "la experiencia permitió continuar con el acercamiento a las comunidades. En esa ocasión la cita fue para hablar de educación en mesas de trabajo. En esta oportunidad niñez, juventud, padres de familia, docentes, Juntas de Acción Comunal, diferentes instituciones y organizaciones aprovechamos el espacio para dar opiniones de cómo estaba la educación y qué cambios se debían hacer para que fuese la educación que queremos. Los niños querían escuelas arregladas, profesores chéveres, que a pesar de vivir en el campo se tuvieran salas de informática. Los padres querían que sus hijos se prepararan..."<sup>47</sup>

---

43 Ibid.

44 Entrevista a profesor de la Ebids de Miralindo, municipio de Landázuri, 3 de agosto de 2003.

45 Ibid.

46 Documentos de profesores de El Carmen, realizados como contribución al proceso de sistematización de la Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio.

47 Ibid.

La estrategia de deconstruir la realidad escolar en la región permitió despertar una reflexión importante sobre las limitaciones y las posibilidades de transformar los sistemas educativos en las localidades.<sup>48</sup> En la deconstrucción participaron las comunidades educativas de cada municipio. “Entre octubre y diciembre de 1997 tomó fuerza esta iniciativa que pretendió comenzar a suministrar nuevas bases pedagógicas a las relaciones sociales escolares y a los currículos”.<sup>49</sup>

Otros procesos a los que se vinculó la estrategia educativa contribuyeron a enriquecer el diagnóstico educativo y el conocimiento de la vida y necesidades de la educación del Magdalena Medio. Por una parte, el proceso de formulación del Plan Decenal de Santander fue una oportunidad, tanto para enriquecer el diagnóstico como para perfilar opciones metodológicas de trabajo con la comunidad, como, por ejemplo, las Mesas de Trabajo municipales. El Plan Decenal de Santander se concibió como una estrategia participativa para planear la educación del departamento más allá de los vaivenes de las administraciones departamentales o municipales. Se trató de elaborar una política indicativa para la educación santandereana a partir de la participación de diferentes organizaciones. El Pdpmm se vinculó al comité departamental que impulsó el Plan Decenal de Santander y asumió la responsabilidad de promover el proceso en los municipios santandereanos del Magdalena Medio.

Con el Plan Decenal “la comunidad por primera vez participó activamente en la planeación educativa del municipio, analizando su problemática y planteando propuestas. Se conformaron varias Mesas de Trabajo en todas las veredas e instituciones educativas”.<sup>50</sup>

El Proyecto Pléyade también contribuyó al diagnóstico y a la definición de metodologías de intervención. “Con Pléyade nos hicimos amigos, las instituciones se visitaban unas a otras, compartimos chistes, experiencias, actividades deportivas y culturales. La niñez nos puso a los docentes a pensar, pues dijeron lo que pensaban de manera muy sincera de los maestros, de la escuela, de las materias, de los espacios de recreación y de sus compañeros; la niñez manifestó los deseos que tenía, algunos imposibles de realizar, pero muy sinceros: desean la paz, un mundo feliz, dinero para continuar estudiando, viajar, conocer personajes importantes y mucho más”.<sup>51</sup>

---

48 Para conocer en detalle la inspiración teórica y los momentos pedagógicos de la estrategia de deconstrucción, ver: Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997) *Informes presentados por el equipo del proyecto de educación al Banco Mundial en diciembre de 1997*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.

49 Gutiérrez, Omar. Op. cit.

50 Ibid.

51 Cinep, *informe final de la primera etapa del proyecto Pléyade*. Bogotá 1999.

Los procesos de deconstrucción, del SABE 50, del Plan Decenal y del Proyecto Pléyade permitieron llegar a algunas deducciones. “Por ejemplo, se llegó a la conclusión de que la educación escolar no correspondía a la realidad regional, porque ocasionaba una ruptura entre el conocimiento académico y los saberes sociales y cotidianos. La escuela operaba desconociendo la cultura, las necesidades y los intereses de sus destinatarios. Los programas de formación de maestros eran reduccionistas y descontextualizados, lo cual fomentaba la crisis de identidad y desempeño profesional de los docentes. Por último, existía una evidente desorganización de los diferentes niveles de la administración educativa”.<sup>52</sup>

Por otra parte, el diagnóstico educativo permitió contar con un balance sobre las necesidades y debilidades educativas en los veintinueve municipios del territorio. “Estaban delimitadas ocho grandes áreas sobre las cuales actuaría la estrategia educativa con metas a corto y mediano plazo. Las relaciones con el Ministerio de Educación y las secretarías de Educación de los cuatro departamentos eran más estrechas”.<sup>53</sup>

## Del dicho al hecho hay mucho trecho

Como resultado de la evolución del trabajo en la región y fortalecida por los recursos que llegaban al Programa como consecuencia del acuerdo general con el Banco Mundial, la Estrategia Educativa depuró sus propósitos y metodología. En 1999 se fijó cinco retos para iniciar su intervención: “hacer el tránsito a una cultura escolar democrática, delimitar los nuevos encuentros entre economía y educación, deconstruir y construir nuevos imaginarios sociales, afianzar las prácticas de negociación cultural y reorganizar la actividad educativa en los municipios”.<sup>54</sup>

Estos retos se planteaban con el fin de avanzar en el propósito de resignificar la educación básica, la media y las oportunidades de educación no formal dirigidas a la población adulta. En el campo de la básica se dio inicio al trabajo de configuración de una propuesta para la educación rural, que con el paso del tiempo tomaría la forma de lo que se ha denominado como Escuelas Básicas Integrales para el Desarrollo Sostenible (Ebids) fundamentadas en la idea de hacer de la escuela un centro de encuentro comunitario y un mecanismo de generación y aporte al desarrollo. En lo relacionado con la resignificación de la educación media los esfuerzos

52 Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997) *Metodología*. Barrancabermeja. Mimeo.

53 Gutiérrez, Omar. Op. cit.

54 Ibid.

se dirigieron a fortalecer la propuesta de la Ciudadela Educativa de la Comuna 7 que venían impulsando líderes comunitarios. En la educación no formal se dio inicio a una exploración en varios frentes: se aportó a la Escuela de Formación Comunitaria que venía trabajando la diócesis de Barrancabermeja en los municipios de su influencia; se hicieron acuerdos con el Ministerio y la Gobernación del Cesar para poner en práctica experiencias de educación de adultos en el sur de ese departamento y se iniciaron las reflexiones y acciones para constituir lo que posteriormente se denominó Escuela Campesina para la Convivencia y la Democracia de la Subregión de Vélez.

En los capítulos posteriores se exploran de manera detallada algunas de las iniciativas que la Estrategia puso en juego a partir de 1999. Por esta razón, en el momento solamente se quieren destacar algunos elementos de concepción y de carácter metodológico que contribuyen a tener un panorama de las fases de desarrollo de la Estrategia Educativa:

## **Tejiendo comunidad educativa: la propuesta para la educación básica rural**

El diagnóstico había dejado en claro dos retos principales para la educación de la región, y en particular para la rural: 1) romper la fragmentación, la ausencia de integración en diferentes niveles: en una misma escuela, la que había entre profesores y alumnos, la de la escuela con la comunidad y la de la escuela con el territorio; 2) abordar y profundizar en la educación pertinente, que fundamentalmente buscaba determinar el papel de la escuela en los procesos productivos y en la formación para el trabajo, especialmente el rural y campesino.

Con esta perspectiva el Cinep inicia un proceso de acompañamiento intenso a las comunidades, en particular a las de los municipios de la subregión de Mares, o de Yarigüies, así como a las de la subregión de Vélez. El propósito era crear comunidad educativa de manera tal que se asumiera la escuela como parte del territorio, como centro cultural, como parte de un núcleo de desarrollo territorial. Desde el punto de vista metodológico, el proceso de tejer comunidad educativa optó por lo que se puede denominar como el camino de la periferia al centro. Con esta opción la Estrategia arriesgaba, pues rompía con las formas tradicionales de intervención en educación. En lugar de iniciar el trabajo en los tradicionales centros de poder educativo –colegios urbanos, direcciones de núcleo, alcaldías–, se comenzó la intervención con los profesores de las escuelas más aisladas, las periféricas de los municipios, para desde ellas ir hacia el centro, hacia lo urbano. “La presión se hace desde la periferia hacia el centro. Cuando los maestros a nivel rural logran unos niveles de análisis, unos niveles de acción en lo educativo, de cierta manera les

están diciendo a los profesores urbanos, a los del colegio: '¿y ustedes qué están haciendo? Nosotros hablando de todos estos niveles de desarrollo, de educación rural, y ustedes de espaldas a la realidad'. Eso son los niveles de presión. El mismo hecho de que los otros tienen esos niveles de avance hace que los maestros urbanos se cuestionen, y lo mismo la gente. Por ejemplo, cuando en Landázuri sale la primera promoción de grado noveno de las dos escuelas básicas, los alumnos se van a seguir su bachillerato en otros municipios, por ejemplo, para Bolívar, casi ninguno se queda en Landázuri, o queda una mínima parte. Entonces los maestros del colegio dicen: 'nosotros no estamos respondiendo, lo que hacemos no es lo que se requiere'. Esos son otros niveles de presión. Casi el ochenta por ciento de esos alumnos se fueron para otros lugares".<sup>55</sup>

En este camino de la periferia al centro se pueden identificar los siguientes pasos, los cuales no necesariamente son secuenciales:

1. Realización de visitas de los asesores del Cinep y los directores de núcleo a cada escuela. Con ellas se buscaba motivar e identificar a maestros y líderes de las comunidades con el fin de iniciar el Proyecto Educativo Rural. Como resultado de estas visitas se logra que la gente se comprometa con el proyecto y que en núcleos veredales se apueste al proyecto como aprendizaje de construcción.
2. Realización de un encuentro común con los interesados en la propuesta de los diferentes municipios. Fruto de este encuentro fue la determinación de unos propósitos y estrategias para lo que ya se comenzaba a denominar como las Ebids<sup>56</sup>.
3. Reactivación de los microcentros en cada uno de los municipios. Con ello se busca que los maestros, además de tratar temas educativos, tengan la oportunidad de realizar encuentros humanos sobre los deseos, los miedos, el proyecto de vida personal, etc.
4. Realización de encuentros entre los alumnos, siguiendo la metodología de Pléyade para aprender a conversar.
5. Identificación de las zonas piloto, como centros de impulso del proyecto.

---

55 Testimonio de Alberto Rincón, integrante del equipo del Magdalena Medio de la Fundación Cinep, 13 de agosto de 2003.

56 Este Encuentro se llevó a cabo en Bucaramanga a comienzos de 1999.

6. Concertación y desarrollo de acuerdos con toda la multiplicidad de poderes existentes para lograr su “apoyo” y el respeto del proceso. Esto incluye, naturalmente, a los sectores armados.
7. Construcción de una mirada mayor de colectividad, fundamentalmente el municipio, con el fin de construir un proyecto educativo municipal con visión regional.
8. Constitución de equipos en cada núcleo para iniciar el diseño de la propuesta de educación rural.
9. Identificación de las líneas de acción del proyecto Ebids: a. Convivencia. b. Crecimiento humano. c. Educación para el trabajo. d. Escuela y comunidad.
10. Realización de pasantía de unos profesores a otros territorios.
11. Articulación con los proyectos productivos: cacao, bananito, así como con otros del Programa, como los de salud.
12. Acompañamiento permanente del equipo del Cinep. Dado el agravamiento del conflicto armado en el año 2000, y que cada municipio tuvo y tiene controles armados que impiden la libre circulación, el papel del equipo del Cinep adquirió importancia, pues servía de puente entre los equipos de distintos municipios, incluso del mismo municipio.

## La Ciudadela Educativa como proyecto emblemático

En el propósito de resignificar la educación media, a partir de 1999 la Estrategia determina acompañar el proceso de Ciudadela Educativa que venían impulsando los líderes de la Comuna 7 de Barrancabermeja. “Esta capacidad de articulación del Pdpmm a las iniciativas de las comunidades es de la mayor importancia y es una de las razones que hacen posible que la Ciudadela adquiriera el carácter de proyecto emblemático, que tienen como característica el ser procesos que ya existían en la región y que permiten partir de lo existente, construir lo nuevo o lo innovador, pero no era diciendo: esto es lo que hay que hacer”.<sup>57</sup>

El proyecto Ciudadela Educativa surge a partir de una idea gestada por algunos líderes de la Comuna 7 de Barrancabermeja a mediados de los años 90, o quizás

---

57 Testimonio de Ubencel Duque, Integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

a comienzos de esa década. La preocupación fundamental de los líderes gestores ha sido garantizar la continuidad de los estudios de bachillerato a los niños de la comuna que iban terminando la primaria.

Con el tiempo la Ciudadela involucra todo un proceso de desarrollo comunitario. Las personas vinculadas a ese proceso son algo que está por verse, que continúa siendo un sueño. El proyecto efectivamente ha logrado insertar un puñado de hombres y mujeres, jóvenes y adultos, niños y niñas dentro de una labor que estimula su deseo de superar las condiciones adversas en que viven su cotidianidad. Sin embargo, se nota que les atraen más aquellos aspectos del proyecto que les permiten o les permitirían, en un futuro cercano, resolver sus problemas económicos, alcanzar representatividad pública dentro del sector del municipio y consolidarse como sujetos con poder para tomar decisiones a nombre de la comunidad.

En el campo educativo la gran expectativa sigue siendo el colegio de bachillerato, pues ciertamente constituye una necesidad que afecta a la población de la comuna en general. Nadie puede negar que la opción educativa del Proyecto, en cuanto busca hacer realidad una institución secundaria ubicada en la comuna que imparta una formación con un alto nivel de pertinencia para la región y a la que puedan acceder los más pobres, es digna de ser acogida por todos los miembros de la comunidad. Sin embargo, llevarla a cabo significa estar dispuestos a recorrer un largo y tortuoso camino en el que las más buenas intenciones de unos y otros chocarán con las más claras contradicciones propias de un país con una clase política para la cual la educación de los más pobres constituye un derecho bastante secundario.

“La Ciudadela nace de conversaciones muy interesantes, de discusiones alrededor del conflicto y sus implicaciones, especialmente para los jóvenes. Por todas partes aparecía la preocupación por ellos. Como existe la tentación de trabajar por grupos etéreos, por sectores sociales, entonces surgía la idea de hacer algo con este sector poblacional que era el más vulnerable al conflicto. Ahí fue cuando nos estrellamos con el asunto de los jóvenes porque en sus intereses, problemas y preocupaciones diferían de los adultos. En esa discusión la gente pone sus aspiraciones y se la juega por un proyecto que integre intereses. Esa discusión termina en lo que es Ciudadela, o el planteamiento de Ciudadela, porque eso está todavía allí, es un planteamiento que vislumbramos como posible”.<sup>58</sup>

## Los esfuerzos en la educación no formal

El diagnóstico educativo también había puesto en evidencia la necesidad de desarrollar programas de educación especialmente dirigidos a los adultos, por dos razo-

nes. Por un lado, los altos índices del analfabetismo regional. Por otra parte, la necesidad de hacer de los pobladores unos protagonistas de su desarrollo y de la construcción de una cultura de paz, lo cual necesariamente pasa por empoderar y formar a esos pobladores, que por distintas razones cuentan con una escolaridad incompleta.

Las acciones que se desarrollaron a partir de 1999 fueron de distinto tipo. En primer lugar, gracias a alianzas estratégicas con el Ministerio de Educación Nacional y las gobernaciones, se ponen en práctica algunas experiencias, como la alfabetización de adultos campesinos en el sur del Cesar.<sup>59</sup> Este proyecto se propuso elaborar una propuesta pedagógica y metodológica de alfabetización rural con perspectivas de equidad entre los géneros, apoyada en esfuerzos de coordinación y concertación institucional y basada en la participación de las comunidades beneficiadas.<sup>60</sup>

En segundo lugar, se comenzaron experiencias de escuelas de formación dirigidas a reforzar y potenciar el liderazgo y a difundir una cultura de paz y de derechos humanos que permitiera a las comunidades consolidar una mirada diferente del conflicto. Estas experiencias fueron básicamente dos: la Escuela de Formación Comunitaria de la diócesis de Barranca, que contaba con apoyo de organizaciones internacionales de la Iglesia Católica, y la Escuela de Formación Campesina de la subregión de Vélez.

## Los ajustes y la construcción social

El año 2000 fue particularmente crítico para la región, para el Programa y, por supuesto, para la Estrategia Educativa. De una parte, la incursión paramilitar, que en ese año alcanzó su punto máximo, agravó el conflicto y dificultó las acciones sociales y comunitarias. Por otra parte, el Programa terminó una de sus fases de financiación y los recursos se limitaron durante un tiempo. Además, la Estrategia Educativa sufrió limitaciones importantes, originadas en los ajustes institucionales

---

59 “Esta propuesta piloto se desarrolló en el marco del convenio concertado entre el Ministerio de Educación Nacional (Oficina de Educación de Adultos), El Ministerio de Agricultura (Oficina Mujer Rural), El Programa de Desarrollo y Paz y la Gobernación del Cesar. La iniciativa partió de una preocupación compartida por las instituciones integrantes del convenio sobre los altos grados de analfabetismo en los sectores rurales del Magdalena Medio y las iniciativas que, en el mismo sentido, presentaron los pobladores en las mesas de trabajo educativo llevadas a cabo en el marco de la Estrategia Educativa. El problema del analfabetismo en sectores campesinos se presenta como uno de los obstáculos principales para el acceso de los sectores rurales a la oferta sectorial, a la capacitación empresarial, a la presentación de proyectos productivos viables ante las entidades crediticias, a la participación y organización comunitaria y a la conformación de empresas de economía solidaria”. Estrategia Educativa, Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997) *Metodología*. Barrancabermeja. Mimeo.

60 También en el sur de Cesar y Barrancabermeja se iniciaron trabajos con los jóvenes para conformar escuelas y redes de formación comunitaria.

de la fundación Cinep y en las reducciones en el personal de profesionales dedicados al trabajo educativo en el Magdalena Medio.

A pesar de esas dificultades se continuó la labor de la Estrategia y el trabajo se orientó en dos sentidos. Por una parte, al diseño de intervención en la región se le hicieron ajustes durante el proceso a partir de las necesidades concretas del momento. Por otra, y en la lógica del Plan Decenal, se promovieron acciones encaminadas a pensar y mirar la problemática educativa para elaborar, a largo plazo, planes educativos municipales. Éstos serían negociados con las administraciones municipales para incluirlos luego en los planes de desarrollo.

A través de los Planes Educativos Municipales (PEM) se va desarrollando simultáneamente la construcción colectiva de lo educativo, que en los núcleos veredales toma forma mediante los Planes Educativos Comunitarios (PEC). De este modo se articula la mirada de lo periférico con el centro. Con ello se busca la construcción de un proyecto educativo regional.

“Para construir el PEM se integra un equipo representativo de los directivos institucionales y algunos padres de familia, coordinados por las direcciones de Núcleo. De este modo, desde su elaboración, se va legitimando el plan de manera institucional.

En la construcción de los PEC participan los directivos junto con maestros de los diferentes sectores, aterrizando en la realidad de los territorios, realidad social, económica, de la educación. Se trata de un proceso comunitario que busca poner en práctica la negociación cultural desde las lógicas institucional y comunitaria, descentrando la institucional”.<sup>61</sup>

En el caso de la acción de las Ebisd, las cuatro líneas de acción son la base que orientan los PEC. En el caso de la Ciudadela Educativa el proceso se articula a la construcción y formulación de los planes de ordenamiento territorial.

Desde el punto de vista metodológico la elaboración de los PEC implica:

- La construcción de un propósito colectivo que es de negociación.
- La construcción de visión, que define tiempos para logros, metas y objetivos estratégicos de cada línea de acción.
- La determinación de valores centrales de la acción educativa en los municipios.
- El reconocimiento de la necesidad de trabajar con diferentes actores y hacer alianzas estratégicas para lograr el propósito y fortalecer los proyectos que se han iniciado.

---

61 Testimonio de Alberto Rincón, integrante del equipo del Magdalena Medio de la Fundación Cinep, 13 de agosto de 2003.

- La organización de los territorios en lo administrativo, en las alianzas, en la vinculación de los padres de familia, en los gobiernos escolares que le den unidad al territorio.
- La conformación de equipos de maestros que se especializaron en temas específicos para luego articular e integrar la acción de las instituciones educativas. De esta forma se van estructurando redes de maestros en diferentes líneas de conocimiento.

Al tiempo que se elaboraban los PEC en los núcleos, complementariamente se realizaba esta misma metodología a escala municipal para articular e integrar las diferentes miradas desde los territorios, a fin de llegar a consensos y establecer lineamientos municipales, los cuales se plasman en el PEM.

Este proceso se adelantó únicamente en los municipios de Gamarra, Landázuri, El Carmen y San Vicente y en la Comuna 7 de Barranca. En todos los casos se formularon los planes educativos.

## Fortalecimiento de las líneas de trabajo y procesos de reestructuración

Desde mediados del año 2001 la Estrategia Educativa dirige sus esfuerzos a tres procesos: en primer lugar, tanto en la experiencia de las Ebids como en la de la Ciudadela Educativa se realizan acciones de negociación y de articulación de los procesos en marcha con las propuestas del nuevo marco político de administración del sistema que implica la Ley 715. Con ello se busca que la construcción de comunidad y la integración educativa no se vean afectadas, sino más bien fortalecidas por la conformación de Zonas Educativas y la definición de los llamados Colegios Completos. En realidad, se trató de todo un reto que demostró la fortaleza de las acciones anteriores, pues las comunidades educativas lograr hacer primar sus propios procesos de integración y de vinculación a la realidad de los territorios. Para el caso de la Ciudadela, la creación de la Zona Educativa hizo finalmente posible el colegio de bachillerato para la Comuna 7, aunque debilitó seriamente las posibilidades del proyecto más allá de lo educativo.

En segundo lugar, y dada la promulgación de los estándares curriculares del MEN, se inició una reflexión sobre el currículo. Esto ocurre de manera particular en las Ebids. No se trata de cualquier reflexión, pues surge la necesidad de establecer diferentes niveles de integración de las metodologías existentes: SAT, educación para la infancia, educación básica media, el planteamiento de las Ebids y los portafolios que el mismo MEN ofrece (postprimaria, Cafam, telesecundaria, aceleración

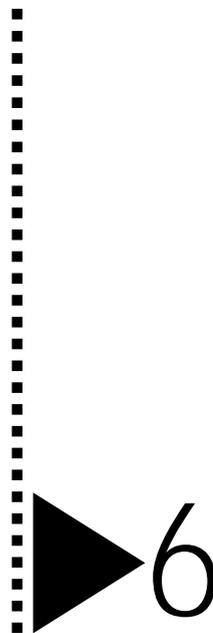
del aprendizaje, etc.) y la integración de currículo en sí misma a partir de bloques de interés, de conocimiento o exploratorios de conocimiento.

Actualmente los maestros se han centrado en explorar e ir definiendo metodologías de integración curricular que además permitan dar mayor identidad a la propuesta de las Ebids y desarrollar el sentir, el crear y el pensar.

En tercer lugar, se ha avanzado en la definición de un currículo y unas metodologías destinadas a la Escuela para la Convivencia y la Democracia de la Subregión de Vélez, como opción específica para la educación no formal.



# La educación del Magdalena Medio: una mirada panorámica



El propósito de este apartado es tener una mirada cuantitativa de la situación de la educación en los municipios en que hace presencia el Pdpmm. Esta operación no solo quiere dar cuenta del estado actual, sino fundamentalmente adelantar una comparación con la situación que se presentaba en 1997, cuando se inició la intervención a partir de las acciones de la Estrategia Educativa. Para ello se tomará como punto de referencia el estudio de línea de base desarrollado por el Programa en convenio con el Ministerio de Educación.<sup>62</sup> La línea de base se construyó con datos de 1997 y se realizó con apoyo de las direcciones de Núcleo en 27 municipios del Magdalena Medio. Su interés está en los datos de matrícula (asistencia por grados) y en recolectar información sobre los docentes y las condiciones estructurales de las instituciones educativas.

El estudio no solo se realizó exclusivamente como una forma de recolección de información educativa. Se adelantó con el objetivo de formar a los directivos docentes en el manejo y uso de dicha información. Para ello se promovió y se puso en marcha el sistema SABE 50, el cual constituyó una de las primeras formas de recolección sistematizada de los datos educativos.

## Las otras lógicas

Como se sabe, la gestión institucional, la orientación de los recursos y el manejo del personal docente en el Magdalena Medio corresponde a cuatro secretarías de

---

62 Convenio Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y Ministerio de Educación Nacional, dentro del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Pdpmm). (1999) *Informe de avance del estado de la educación en el Magdalena Medio, año 1997*. Bogotá. Mimeo.

educación departamentales diferentes: Antioquia, Santander, Bolívar y Cesar, además de la Secretaría de Educación de Barrancabermeja, único de los municipios de la región que se encuentra certificado. Esto, por supuesto, hace que cualquier intervención que se pretenda hacer en el sistema educativo regional deba entrar en interacción con distintas entidades, procedimientos y, en no pocos casos, lógicas de administración educativa. Sin duda este ha sido uno de los múltiples retos que la Estrategia Educativa del Pdpmm ha asumido a la hora de poner a prueba su capacidad de trabajo con múltiples instancias. La falta de homogeneidad en la gestión institucional de la educación tiene serias implicaciones a la hora de establecer indicadores cuantitativos de la situación educativa de la región.

Suele decirse que el sector educativo, principalmente el docente, es ajeno al interés de precisar con estadísticas e indicadores confiables la situación de la educación en un determinado contexto. En las comunidades del Magdalena Medio tal desinterés se presenta, con seguridad, en muchos casos, pero también existen otros niveles de evidencia y de resultado que son difíciles de comprender cuando se está por fuera de tales comunidades. Por ejemplo, en el caso de la Ciudadela Educativa de la Comuna 7 de Barrancabermeja se ha aspirado por muchos años a contar con un colegio de bachillerato, y cuando de repente, en el año 2003, eso se hace realidad, es natural que no surja una preocupación muy angustiada por saber los índices de cobertura. Para los maestros de la Comuna 7 ellos prestan el 100% de la cobertura educativa en bachillerato, por la simple razón de que durante años se acostumbraron a que los infantes que terminaban la primaria simplemente no contaban con posibilidades de continuar sus estudios. Igual sucede en el caso de la educación rural. Los maestros de San Vicente, o de El Carmen, aspiraron por décadas a que los niños y jóvenes del campo tuvieran posibilidades de bachillerato y que las distancias, las pobrezas y las armas no justificaran y explicaran la deserción educativa. Al lograr por medio de las Ebids tales posibilidades, aunque sea para unos pocos, ¿qué valor tienen esas estadísticas que tanto preocupan a los investigadores? Los jóvenes que terminan el bachillerato en las veredas de Landázuri, El Carmen o San Vicente son suficiente evidencia, pues hasta hace muy pocos años ninguno de ellos pudo lograrlo. En una de las escuelas de la Comuna 7 una profesora a quien se le indagó sobre si había mejorado o no la tasa de retención,<sup>63</sup> respondió con una mirada pícaro que fue suficiente para descubrir que se trata de otras lógicas: "retenciones sí hay muchas por aquí, más de las que quisiéramos: nos retienen por pensar distinto, por tener algo que otros no tienen. Mire, cuando uno logra que los chicos terminen un año escolar, uno está feliz, no hay nada qué hacer.

---

63 La tasa de retención mide la capacidad de las instituciones educativas de lograr que sus alumnos no deserten del sistema.

Además, con semejante situación, ¿sí podrá la escuela por sí sola retener a los jóvenes?"<sup>64</sup>

Lo anterior no niega la necesidad de contar con indicadores y estadísticas confiables. Simplemente nos muestra la necesidad de ser conscientes de que la acción y la comprensión muchas veces se mueven en lógicas distintas. Esto cobra mayor importancia cuando se toma conciencia de que el Pdpmm y su Estrategia Educativa no intervinieron la región con metas y propósitos de tipo cuantitativo. Nunca se propuso como objetivo específico aumentar la cobertura o mejorar la eficiencia, ni tampoco incrementar la calidad de la educación, entendiendo por ella los logros de los estudiantes en determinadas competencias o saberes. Los objetivos siempre estuvieron relacionados con la paz y el desarrollo, en el sentido de construir comunidades a partir de la escuela, o explorar vínculos y articulaciones para relacionar la escuela con la comunidad y con el mundo del trabajo. Sin duda, esto se ha logrado, a diferentes escalas se ha logrado, pero no es fácil mostrarlo. Más allá de eso siempre queda la duda sobre si se debe o no valorar la estrategia educativa del Pdpmm con base en un objetivo que nunca tuvo.

## Las limitaciones

Una mirada cuantitativa de la educación del Magdalena Medio, o de cualquier contexto, se puede plantear desde tres puntos de vista. En primer lugar, el relacionado con la asistencia escolar. En este caso se puede explorar la matrícula, tanto por zonas (urbano-rural) y por sectores (oficial-no oficial) como por niveles (preescolar, primaria, secundaria, media). Si se tiene como base la población en edad escolar y, de manera particular, en los rangos de edad esperados, podrían determinarse tasas de cobertura, tanto netas como brutas. En segundo lugar, pueden indagarse las condiciones de eficiencia y eficacia del sistema educativo principalmente a partir de tres indicadores: la comparación de la matrícula de los distintos grados, la cual da cuenta de las pérdidas de estudiantes que no pueden seguir en el sistema, por distintas causas; las estadísticas de deserción; y las tasas de repitencia o de reprobación. Por último, esta mirada cuantitativa puede explorar los indicadores de calidad, en el sentido de los resultados de los alumnos en determinadas pruebas o evaluaciones.

Lo anterior con relación a los alumnos. Si el interés se centra en los maestros cobran importancia sus grados de escolaridad y de formación, el número de ellos por institución y por alumnos, así como las investigaciones y experiencias que ade-

---

64 Testimonio de profesora de la Ciudadela Educativa, taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

lantan. Por supuesto, también corresponde a esta percepción cuantitativa el establecimiento de las condiciones logísticas y de infraestructura del sistema escolar.

En el caso del presente trabajo se presentan varias limitaciones para obtener una estimación cuantitativa de la educación en la región en la actualidad y en comparación con la situación de 1997, de la que da cuenta la Línea de Base. De una parte, hay limitaciones relacionadas con las fuentes de información. Ni el alcance ni las posibilidades de este trabajo permitieron consultar fuentes primarias en la totalidad de los municipios en que trabaja el Pdpmm. De hecho, como se ha explicado, la Estrategia Educativa realiza labor directa en cuatro municipios y una comuna de Barrancabermeja. Por eso se han consultado como fuentes de información el estudio realizado por Corpoeducación sobre la situación de la educación en Colombia,<sup>65</sup> las estadísticas educativas del DANE<sup>66</sup> y los perfiles departamentales recientemente elaborados por el Ministerio de Educación Nacional,<sup>67</sup> así como los resultados de las pruebas censales de competencias aplicadas en el país en los años 2002 y 2003.<sup>68</sup> Como fuentes de información directas se consultaron los libros de matrícula de las direcciones de núcleo de Gamarra, San Vicente de Chucurí, El Carmen y Landázuri, así como el libro de matrícula de la Ciudadela Educativa de Barrancabermeja.<sup>69</sup>

En segundo lugar, se presentan dificultades y limitaciones provenientes de la calidad de la información. Con esto se hace referencia a que no se obtuvo información para todos y cada uno de los indicadores planteados. Por ejemplo, la ausencia de datos relacionados con la población de los municipios por rango de edad hizo imposible determinar tasas netas y brutas de cobertura en todos los casos.

De la misma manera se presentan dificultades originadas en las metodologías y formas de recolección de la información. Esto se torna significativo al momento de comparar la situación de la educación del Magdalena Medio en 1997 y en la actualidad. No necesariamente las apreciaciones y los indicadores corresponden y permiten hacer comparaciones con cierto grado de rigurosidad a la hora de llegar a conclusiones.

65 Corpoeducación. (2002) *Situación de la educación en Colombia*. Editores del Proyecto La Educación, asunto de todos: Casa Editorial El Tiempo, Fundaciones Restrepo Barco y Corona. Bogotá.

66 Departamento Nacional de Estadística (DANE) *Estadísticas educativas, 2003*. En: [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)

67 Ministerio de Educación Nacional (2003) a. *Perfil educativo del departamento de Antioquia, octubre de 2003*. b. *Perfil educativo del departamento de Bolívar, octubre de 2003*. c. *Perfil educativo del departamento de Cesar, octubre de 2003*. d. *Perfil educativo del departamento de Santander, octubre de 2003*. En: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)

68 ICFES – Ministerio de Educación Nacional. *Saber 2002 – 2003, resultados de la evaluación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional – Icfes. Bogotá, 2003.

69 Dirección de Núcleo de El Carmen de Chucurí. (2002) *Libro de matrícula 2002*. El Carmen de Chucurí (Santander). Mimeo. Dirección de Núcleo de Gamarra. (2002) *Libro de matrícula 2002*. Gamarra (Cesar). Mimeo. Dirección de Núcleo de Landázuri. (2002) *Libro de matrícula 2002*. Landázuri (Santander). Mimeo. Dirección de Núcleo de San Vicente de Chucurí. (2002) *Libro de matrícula 2002*. San Vicente de Chucurí (Santander). Mimeo. Ciudadela Educativa del Magdalena Medio. *Libro de Matrícula 2002*. Barrancabermeja. Mimeo.

De cualquier forma, más allá de las limitaciones y antes de entrar a discriminar los datos, es evidente que el Magdalena Medio ha elevado sus tasas de asistencia escolar. La población que está incluida en el sistema ha aumentado de manera considerable. Si bien este es un hecho cierto, no es posible determinar si se debe a la acción e intervención de la Estrategia Educativa del Pdpmm o más bien tiene otras causas. De igual forma, es evidente que los índices de deserción han disminuido y son comparables a los del resto del país. Por último, al comparar los resultados de los municipios en las pruebas Saber de competencias aplicadas en el año 2002 no se presentan variaciones significativas con sus departamentos, ni al comparar con municipios similares. Como ya se ha dicho, no es posible sostener con seguridad que estos resultados se originan en acciones e intervenciones del Pdpmm.



# Situación de la educación en los municipios de intervención

7

## El panorama nacional

Para el año 2000 la población objetivo del sistema educativo colombiano alcanzaba la cifra de 17.129.780 niñas, niños y jóvenes entre los 5 y los 24 años de edad. En ese mismo año la matrícula total llegaba a 11.493.863 estudiantes en los niveles de preescolar, primaria y bachillerato.<sup>70</sup> La situación antes expuesta nos muestra la incapacidad de nuestro sistema educativo para atender a la totalidad de la población escolar.

Si se tiene en cuenta la matrícula universitaria, para el año 2003 la matrícula total en Colombia cobijaba a 9.801.760<sup>71</sup> estudiantes (Gráfico 11). Como puede observarse en el mismo gráfico, el incremento de matrícula nacional es significativo entre los años 2001 y 2002: se pasó de 9.575.175 alumnos a 9.801.760. De la misma manera llama la atención la disminución presentada entre los años 2000 y 2001. En el primero la matrícula cubría a 9.866.779 alumnos.

En los gráficos 12 y 13 se muestra que preescolar y media son los niveles en los cuales se presenta la matrícula más baja. Al igual que sucede con la matrícula total, al observar la matrícula por niveles se percibe una fuerte disminución entre los años 2000 y 2001 y un incremento significativo entre 2001 y 2002.

Al comparar la distribución de la matrícula por zonas, es decir, discriminada entre urbana y rural, se encuentra que el 75% de los estudiantes del país vive en las cabeceras municipales y el 25% en la zona rural (Gráfico 14). En los departamentos donde está presente la Estrategia Educativa del Pdpmm se conserva aproximada-

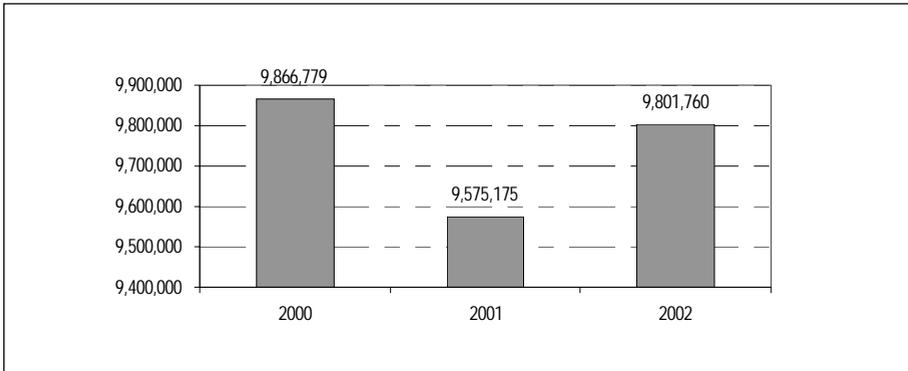
70 Fuente. Situación de la educación en Colombia. Corpoeducación. Ed. Proyecto La educación, asunto de todos. Casa Editorial El Tiempo, Fundaciones Restrepo Barco y Corona. Bogotá, 2002.

71 Departamento Nacional de Estadística (DANE) Estadísticas Educativas 2003. En: [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)

mente esta misma distribución nacional de la matrícula por zonas: Cesar: 72% urbano y 28% rural; Santander: 76% urbano y 24% rural.

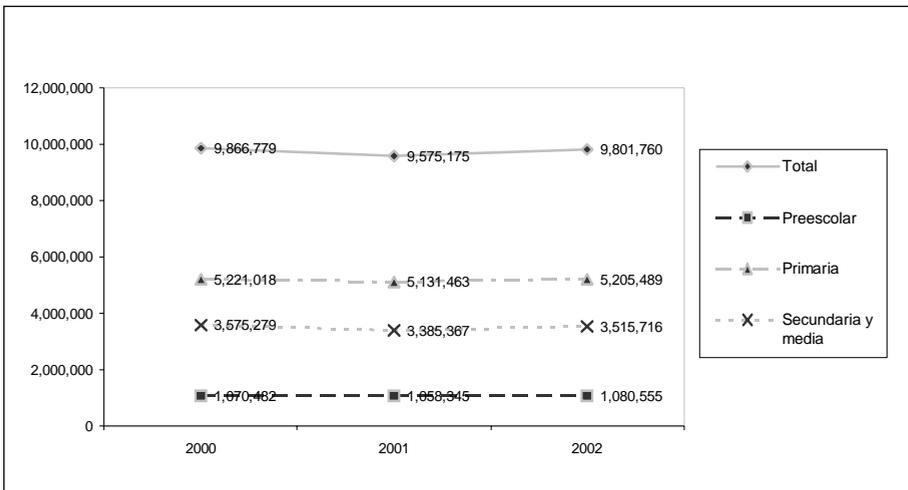
El 77% de la matrícula del país es atendido por el sector oficial, mientras el 23% asiste a planteles de carácter privado (Gráfico 15).

Gráfico 11  
**Colombia. Evolución de la matrícula, 2000-2002**  
**(Preescolar, primaria, secundaria y media)**



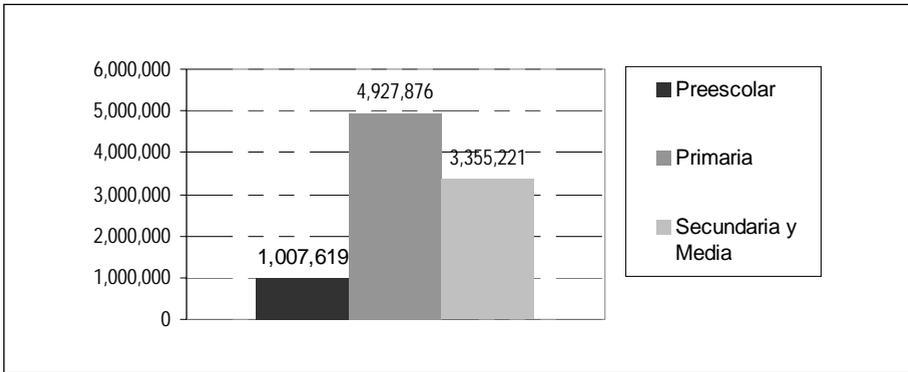
Fuente: Dane. Estadísticas educativas.

Gráfico 12  
**Colombia. Evolución en la matrícula,**  
**2000-2002**



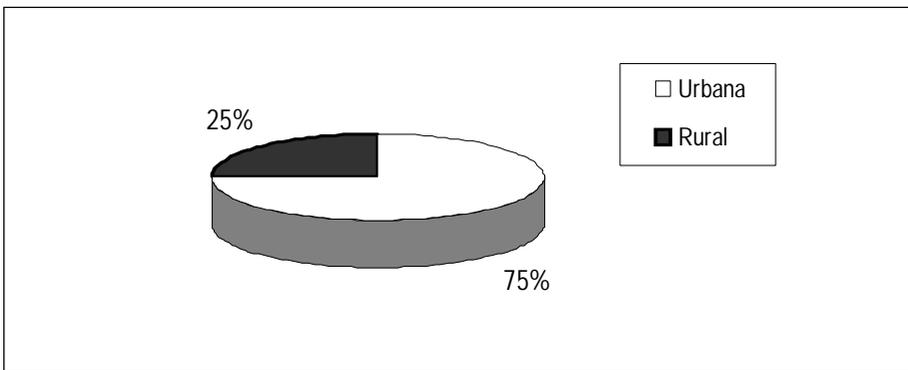
Fuente: Dane. Estadísticas educativas.

Gráfico 13  
**Colombia. Distribución de matrícula por niveles educativos, 2002**



Fuente: Dane. Estadísticas educativas.

Gráfico 14  
**Colombia. Matrícula por zonas, 2002**

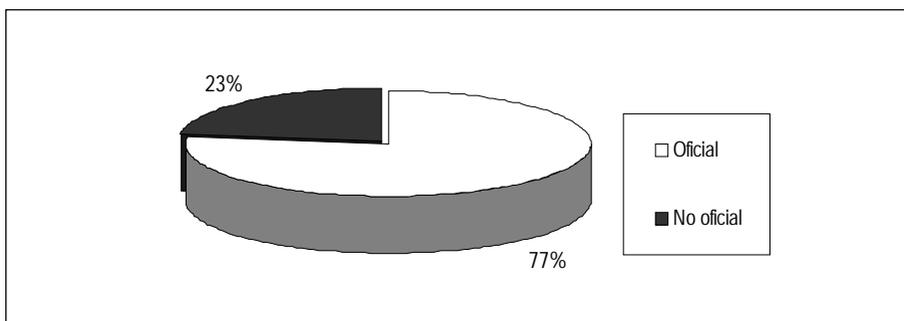


Fuente: Dane. Estadísticas educativas.

En la tabla 2 que acompaña a este apartado aparecen las tasas de cobertura neta y bruta para cada uno de los niveles educativos.<sup>72</sup>

72 La tasa de cobertura bruta es la relación entre los alumnos matriculados en un nivel de enseñanza y la población en edad escolar. La tasa de cobertura neta es la relación de los alumnos pertenecientes a un determinado rango de edad y la población en edad escolar. La diferencia entre las tasas bruta y neta muestra la ineficiencia del sistema educativo, que, por diferentes razones, se ve en la necesidad de atender a la población en edad diferente a la esperada, que en general se debe a repitencia o a deserción.

Gráfico 15  
Colombia. Matrícula por sectores, grados 0-11, 2002



Fuente: Dane. Estadísticas educativas.

Tabla 2  
Colombia. Cobertura educativa bruta, por miles (porcentajes)

NIVEL	TASA	
	BRUTA	NETA
Preescolar	46.8	40.5
Primaria	111.2	83.6
Secundaria	84.2	62.7
Superior	22.2	15.1

Cuando se compara la tasa neta por departamentos (tabla 3), se encuentra que aquellos en los que hace presencia la Estrategia Educativa del Pdpmm están cerca o por encima de los niveles nacionales en primaria, con excepción del Cesar, mientras están por debajo en secundaria y en educación superior.

Al establecer las tasas de eficiencia interna del sistema educativo nacional, es decir, aquellas que medien su capacidad de mantener y promocionar la población escolar, se encuentra que la tasa de aprobación es de 84% y la de deserción es de 7%.<sup>73</sup>

73 Ministerio de Educación Nacional (2003) *Perfil educativo del departamento de Santander*, octubre de 2003. En: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)

Tabla 3  
**Colombia. Tasa educativa neta, por departamentos, 1997-2000**

Departamento	Primaria		Secundaria		Superior	
	1997	2000	1997	2000	1997	2000
Total	83,1	83,6	62,1	62,7	15,0	15,1
Bogotá	83,1	82,3	79,8	75,3	28,4	26,8
Antioquia	87,2	87,2	59,0	62,7	12,7	14,5
Atlántico	84,4	81,5	68,6	68,1	19,4	17,4
Bolívar	82,4	84,6	56,5	64,8	9,4	14,2
Boyacá	84,6	89,4	56,9	54,7	13,7	12,6
Caldas	81,6	82,7	54,1	61,5	9,0	12,0
Caquetá	71,5	81,2	45,3	60,6	9,4	6,9
Cauca	81,9	82,4	45,5	41,8	12,7	7,7
Cesar	76,9	81,0	50,5	55,6	9,0	8,2
Córdoba	86,2	85,4	58,0	61,1	9,5	11,6
Cundinamarca	82,0	87,5	61,6	60,9	14,2	10,0
Chocó	90,5	85,7	39,0	44,7	11,2	7,0
Huila	85,5	79,1	63,4	54,0	10,0	11,8
La Guajira	78,5	79,9	63,1	72,1	9,4	13,6
Magdalena	80,7	82,8	55,4	61,9	5,4	9,9
Meta	83,2	82,4	56,4	58,5	15,9	13,8
Nariño	86,6	81,6	50,4	49,8	7,6	7,0
N. Santander	79,9	85,4	57,8	62,0	8,8	12,1
Quindío	75,3	81,7	64,3	61,7	8,2	11,8
Risaralda	84,8	83,5	69,1	55,5	12,5	11,0
Santander	87,3	85,5	58,4	61,8	15,4	16,7
Sucre	83,1	88,3	60,3	63,6	5,7	10,8
Tolima	81,9	82,3	63,4	61,3	8,7	12,8
Valle	77,7	78,8	69,4	66,5	15,8	15,0

Fuente: DNP-UDS-Diogs, basada en DANE, Encuesta nacional de hogares, septiembre de cada año.

## Barrancabermeja

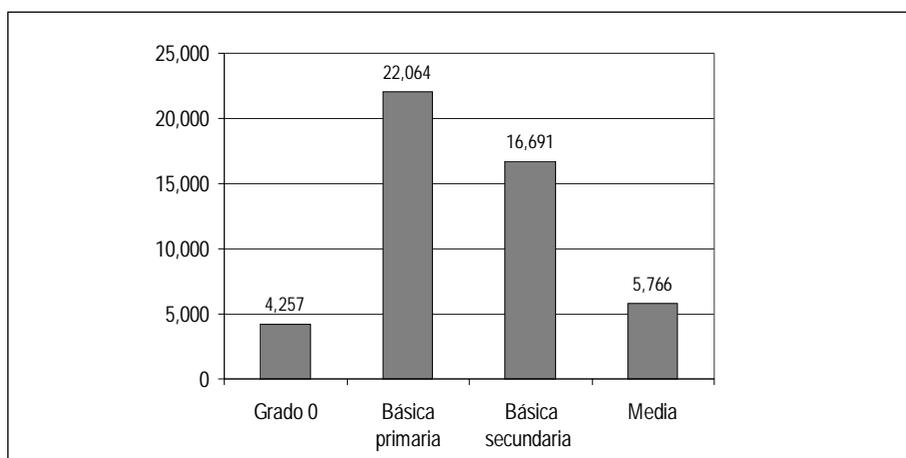
Según las proyecciones del Ministerio de Educación para el año 2003,<sup>74</sup> en Barrancabermeja existen 58.414 niños entre 5 y 17 años de edad. De ellos, 49.231 están atendidos por el sistema; el 81,2% corresponde al sector oficial (40.005 alumnos) y el 18,8% (9.226 alumnos) al no oficial.

Es significativo el crecimiento de la matrícula en Barrancabermeja, pues la línea de base determinaba que en el año 97 había un total de 36.666 estudiantes matriculados en el puerto petrolero. Es decir, la población atendida se ha incrementado en casi 20 mil niños en el curso de seis años. En el mismo periodo la población barranqueña total ha crecido en 10 mil habitantes.

Al comparar las tasas de cobertura brutas, el crecimiento en la matrícula de Barrancabermeja se hace igualmente evidente. En el año 2002 la tasa bruta de cobertura de la llamada capital del Magdalena Medio era de 80% (superior a la de Santander, 77%, e inferior a la nacional, 82%). En el año 2003 la misma tasa creció en el puerto petrolero hasta alcanzar el 84%, superando tanto la departamental, 78%, como la nacional, que llegó a 84%. A pesar de este crecimiento de la matrícula, 9.183 niños barranqueños en edad escolar se encuentran por fuera del sistema.

De la misma manera, pese al crecimiento de la población atendida en la ciudad, es evidente el desequilibrio de la matrícula considerada por niveles (Gráfico 16). Cerca de la mitad de esta matrícula está en primaria y menos del 10% en preescolar, lo que también sucede en educación media.

Gráfico 16  
Barrancabermeja. Distribución de la matrícula por niveles, 2003



Fuente: Dirección de Ciudadela Educativa.

74 Ibid.

75 Ibid.

En Barrancabermeja se registra una tasa de aprobación del 88%, superior al promedio del conjunto del país, y una deserción del 7%, inferior a la nacional.<sup>75</sup>

### Datos educativos en la Comuna 7<sup>76</sup>

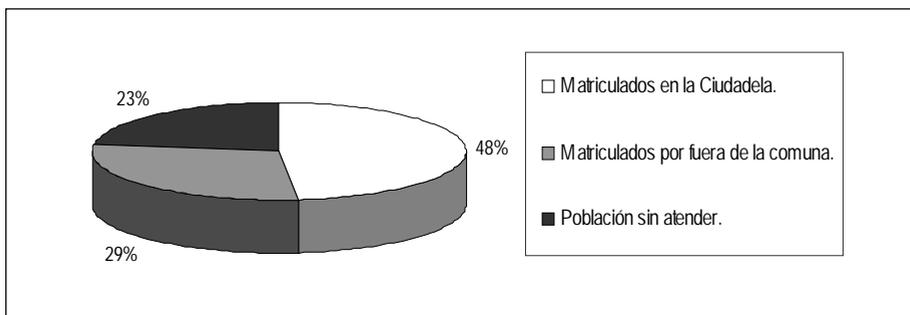
A partir de la puesta en marcha de la Ley 715, la totalidad de la matrícula del sector oficial en la Comuna 7 es atendida por la Ciudadela Educativa. Esta institución cuenta con siete sedes de primaria y una de bachillerato (tabla 4). Es de anotar que antes del año 2002 la comuna no contaba con ninguna oferta para el bachillerato.

EL Pdpmm, a través de los procesos de formulación del Plan de Ordenamiento Territorial, pudo establecer que en el año 2001 la población total de la Comuna era de 17.515 habitantes. De estos, 7.022 se encuentran en el rango de edad entre 4 y 17 años.

Al indagarse por medio de encuestas directas en los hogares acerca del número de niños que asisten a una institución educativa, se encontró que 5.419 niños y niñas asisten a alguna institución. De ellos, 3.388 se encuentran matriculados en la Ciudadela Educativa en los niveles de preescolar, primaria y bachillerato, mientras que 2.041 lo están en instituciones educativas diferentes de la Comuna. Lo anterior significa que en el año 2002 al menos 1.593 niños de la Comuna se encuentran por fuera del sistema escolar (Gráfico 17).

A pesar de este peso significativo que ha adquirido la Ciudadela Educativa en la matrícula de la Comuna y en la oferta de oportunidades educativas para sus niños y jóvenes, no puede pasarse por alto que aún se mantienen inequidades en el acceso al sistema educativo.

Gráfico 17  
Comuna 7 de Barranca. Población en edad escolar, 2002



Fuente: Dirección de Ciudadela Educativa y Pdpmm.

76 Fuente: Dirección Ciudadela Educativa y Estrategia Educativa del Pdpmm, Diagnóstico, diciembre de 2002.

Tabla 4  
Comuna 7. Matrícula de primaria, por centros educativos 2001

Escuelas	Total alumnos	No. alumnos mañana	Aulas mañana	Promedio	No. alumnos tarde	Aulas tarde	Promedio
Independencia	393	196	7	28.0	197	7	28.1
Pablo Acuña	125	125	6	20.8	-	-	-
J.E. Gaitán	374	178	6	29.6	196	7	28.0
Fe y Alegría	349	349	12	29.0	-	-	-
N. Granada	501	254	8	31.0	247	8	30.8
Campestre	477	252	7	36.0	225	7	32.1
Yarima	239	114	4	28.5	125	4	31.2
S. Bárbara	217	111	4	27.7	106	4	26.5

No se cuenta con datos exactos para establecer la eficiencia interna del sistema educativo de la Comuna 7 en todos los niveles. En el año 2001 se estableció que en primaria se llegaba a altos índices de deserción, superior al 10%<sup>77</sup>. Carecemos de datos consolidados de los otros niveles educativos.

## San Vicente de Chucurí

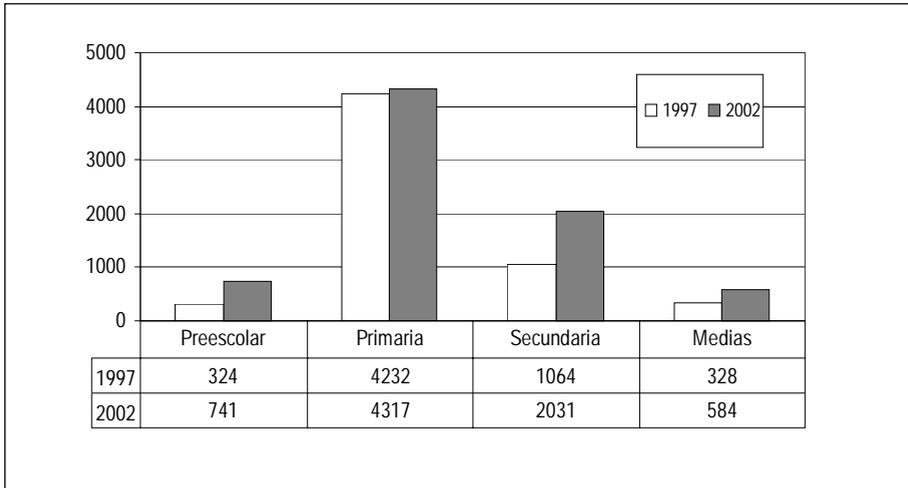
De acuerdo con la dirección de Núcleo de San Vicente,<sup>78</sup> en el año 2002 el municipio contaba con una población de 8.543 niños en edad escolar (5 a 7 años); de ellos, se está atendiendo un total de 7.673 alumnos en los diferentes niveles. Aquí también se presenta un aumento considerable de la población atendida, pues, de acuerdo con la línea de base levantada por el Pdpmm, en 1997 el municipio tenía 5.948 alumnos, (Gráfico 18).

En comparación con los registros de 1997, esta matrícula da cuenta de un incremento constante de la población atendida (Gráfico 19).

77 Arbeláez, José Raúl S.J. (2002) *Informe final del trabajo de acompañamiento al Equipo Gestor del proyecto Ciudadela Educativa de la Comuna 7, en Barrancabermeja*. Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). Barrancabermeja. Mimeo.

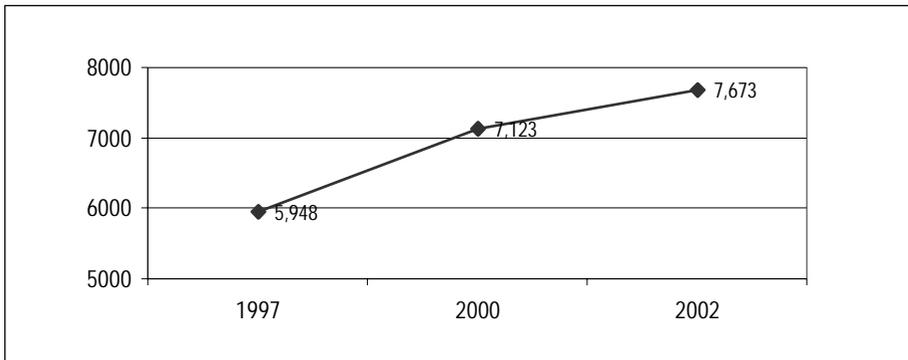
78 Dirección de Núcleo de San Vicente de Chucurí. (2003) *Libro de matrícula 2003*. San Vicente de Chucurí (Santander). Mimeo.

Gráfico 18  
**San Vicente de Chucurí. Comparación de matrícula, 1997-2002**



Fuente: Dirección de Núcleo, San Vicente de Chucurí, Libro de matrícula, 2003.

Gráfico 19  
**San Vicente de Chucurí. Evolución de la matrícula, 1997-2000**

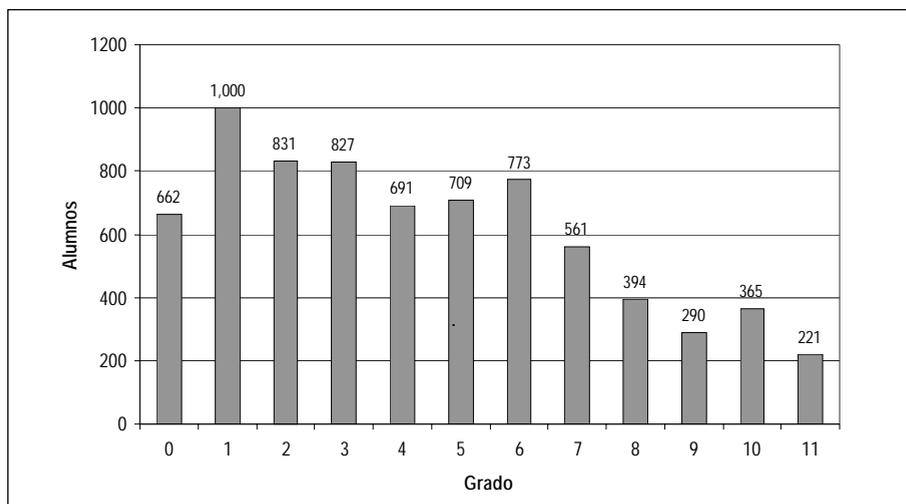


Fuente: Dirección de Núcleo de San Vicente de Chucurí (2002). Libro de matrícula, 2003.

La tasa bruta de cobertura de San Vicente de Chucurí también supera a las del departamento de Santander y de Colombia. En 2002 alcanzaba a 88,2%, mientras que la de Santander era de 77% y la nacional de 82%. En 2003 la misma tasa subió en San Vicente a 89,4%, superando tanto la departamental, 78%, como la nacional, que llegó a 84%.

En el Gráfico 20 se observa la distribución de la matrícula del año 2002 en el municipio, por grados.

Gráfico 20  
San Vicente de Chucurí. Matrícula por grados, 2002



Fuente: Dirección de Núcleo de San Vicente de Chucurí, 2002, Libro de matrícula, 2003

## Landázuri

Según datos de la Dirección de Núcleo,<sup>79</sup> en 2002 el municipio de Landázuri contaba con una población de 6.464 niños y jóvenes en edad escolar (4 a 17 años), y de ellos se encontraban atendidos 3.086 alumnos en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, lo cual muestra que cerca del 50% de la población escolar del municipio no está siendo atendida. Tal situación se comparte con municipios de similares condiciones en el mismo departamento de Santander. El Gráfico 21 da cuenta de la distribución de la matrícula del año 2002, por niveles.

En Landázuri se presenta un incremento constante y sistemático de la población atendida por su sistema educativo desde 1997. En ese año se encontraban matriculados 1.987 estudiantes, en todos los niveles, lo cual muestra que en siete años se ha duplicado la población atendida. Este crecimiento –constante y sistemático, repetimos–, no ha sido suficiente para que la tasa bruta de cobertura del municipio, 47,7%, llegue siquiera a equipararse a la del departamento de Santander, 77%, o a la nacional, 82%.<sup>80</sup>

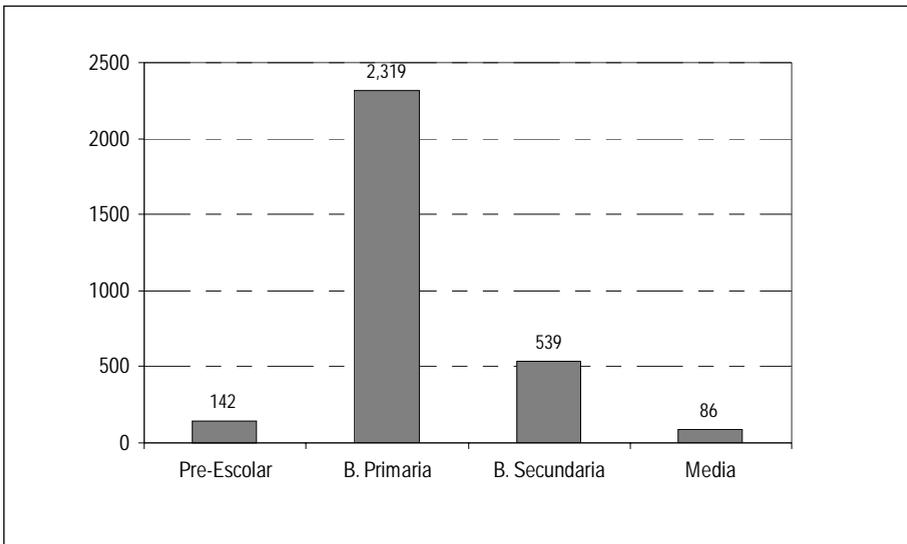
79 Dirección de Núcleo de Landázuri. (2003) *Libro de matrícula 2003*. Landázuri (Santander). Mimeo.

80 Las tasas netas de cobertura en el nivel nacional son: 40,5% en preescolar, 83,6% en primaria y 62,7% en secundaria. Fuente: *Situación de la educación en Colombia*. Corpoeducación. Ed. Proyecto La educación, asunto de todos. Casa Editorial El Tiempo, Fundaciones Restrepo Barco y Corona. Bogotá, 2002. Estos datos solo son indicativos a la hora de hacer comparaciones con la situación de Landázuri, por dos razones. Por una parte, las tasas netas nacionales que se presentan incluyen la educación media en el nivel de secundaria. Por otro lado, las cifras de Landázuri hacen referencia a la tasa bruta de cobertura.

La necesidad de incrementar la matrícula en Landázuri se hace evidente. Se observa que la situación es preocupante en todos los niveles, aunque especialmente en preescolar y en educación media, donde se está atendiendo solo el 26,2% y el 11,8% de la población en edad escolar, respectivamente (Gráfico 22). El Gráfico 23 muestra la comparación entre la población en edad escolar y la matriculada en este municipio.

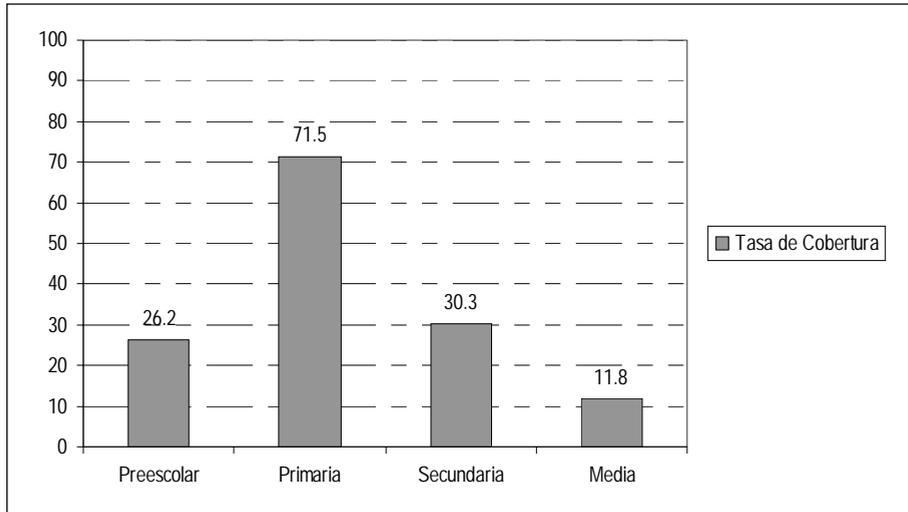
Las bajas tasas de cobertura en Landázuri, en comparación con las nacionales y departamentales, no pueden ocultar el crecimiento que ha tenido la población atendida en el municipio. Por otra parte, no puede llamar a escándalo, o al menos a invisibilizar el esfuerzo realizado, la baja cobertura de la educación media en el municipio. La atención en este nivel educativo supera a la de muchos municipios comparables en población, como, por ejemplo, San José del Páramo o el mismo El Peñón, en los que la cobertura no supera el 10%. La situación de la educación media de Landázuri demuestra que es necesario reforzar y apoyar la capacidad de las dos únicas instituciones que prestan el servicio: el Colegio Departamental José María Landázuri y el Instituto Agrícola La India; además de confirmar que está más que justificado el propósito de la iniciativa Ebids de crear opciones de media y secundaria en la zona rural.

Gráfico 21  
**Landázuri. Distribución de la matrícula por niveles, 2002**



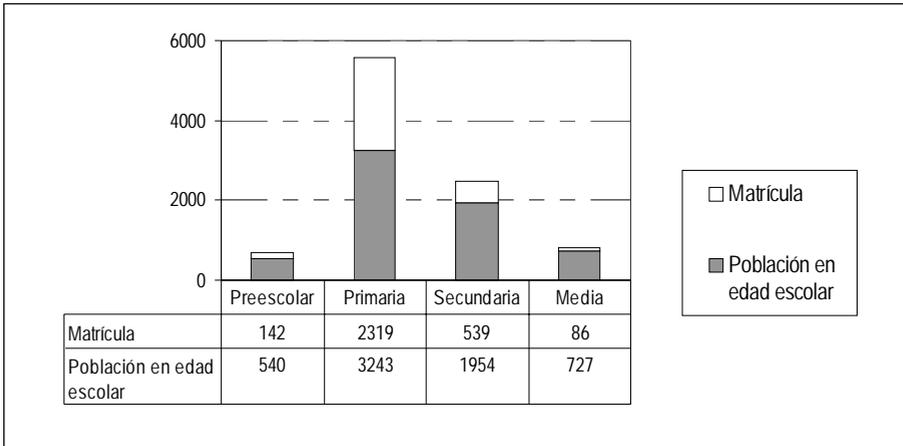
Fuente: Dirección de Núcleo de Landázuri. Libro de matrícula, 2003.

Gráfico 22  
Landázuri. Tasas de cobertura por niveles, 2002



Fuente: Dirección de Núcleo de Landázuri. Libro de matrícula, 2003.

Gráfico 23  
Landázuri. Población en edad escolar y matrícula, 2002



Fuente: Dirección de Núcleo de Landázuri. Libro de matrícula, 2003.

Con relación a la eficiencia interna (tabla 5), en el municipio se presenta una tasa de aprobación de 88,2%. En la tabla correspondiente se muestran los altos índices de deserción que existen en el municipio.

Tabla 5  
**Landázuri. Eficiencia educativa interna**

Nivel	Eficiencia Académica			
	Reprobados	%	Retirados	%
Preescolar	0		9	8.1
Básica primaria	229	9.2	354	14.0
Básica secundaria	118	19.0	77	12.8
Media vocacional	15	12.9	14	12.0

## El Carmen de Chucurí

El Carmen de Chucurí contaba en el año 2001 con 3.131 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media.<sup>81</sup> Esta matrícula representa un aumento en comparación con la registrada en 1997, cuando cubría a 2.840 estudiantes. En este municipio también se ha presentado un crecimiento constante y sistemático de la población atendida por el sistema escolar, compuesto por una institución y seis centros educativos que agrupan a 75 sedes (tabla 6). Estos establecimientos aparecen en una relación adjunta.

El gráfico 24 presenta la distribución de la matrícula en este municipio por niveles educativos.

Al comparar la matrícula de El Carmen de Chucurí entre los años 1997 y 2002 se observa que en el nivel preescolar se ha multiplicado por cuatro, que no hay una variación significativa en básica primaria, que casi se duplica en atención básica secundaria y que se presenta una mínima reducción en educación media (Gráfico 25).

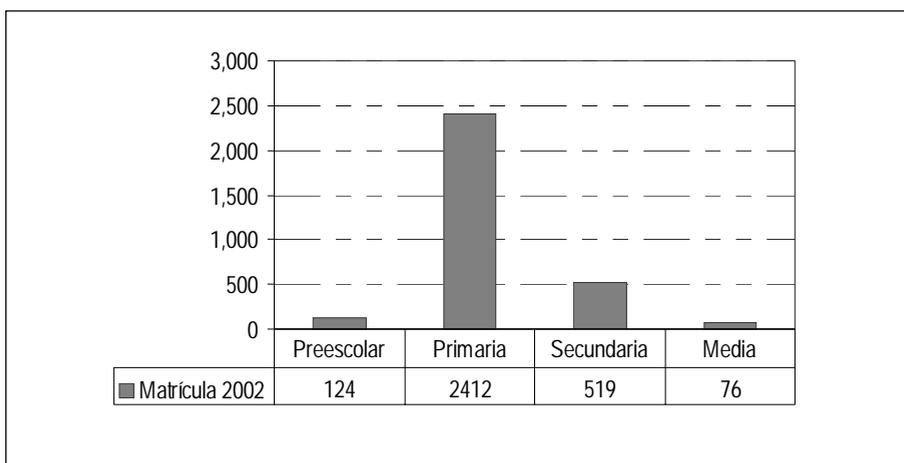
Los gráficos 26 y 27 muestran la distribución de la matrícula por niveles educativos en 1997 y 2002. Se puede concluir con facilidad que, salvo en el caso del preescolar, la matrícula pasó del 1% al 4%, y que se mantiene una distribución de población atendida muy similar en los dos años comparados.

81 Dirección de Núcleo de El Carmen de Chucurí. (2003) *Libro de matrícula, 2002*. El Carmen de Chucurí (Santander). Mimeo.

Tabla 6  
El Carmen de Chucurí. Establecimientos educativos

Nombre	Sedes
Centro de Islanda	6
Centro La Salina	11
Centro de Forjadores	13
Centro de Cirales	11
Centro El Centenario	10
Centro Sto. Domingo del Ramo	6
Institución Educativa Colsalugo	18

Gráfico 24  
El Carmen de Chucurí. Matrícula por niveles, 2002



Fuente: Dirección de Núcleo de El Carmen de Chucurí. Libro de matrícula, 2002.

Por otra parte, al observar las tasas de eficiencia interna de El Carmen (tabla 7) se destaca que tanto los índices de estudiantes aprobados (77%) como los de desertados están en peores condiciones que los nacionales respectivos. Eso demuestra que los propósitos de las Ebids, como los de las políticas municipales que apuntan a resolver estas situaciones, se encuentran en el camino correcto.

Gráfico 25  
**El Carmen de Chucurí. Matrícula por niveles, 1997-2002**

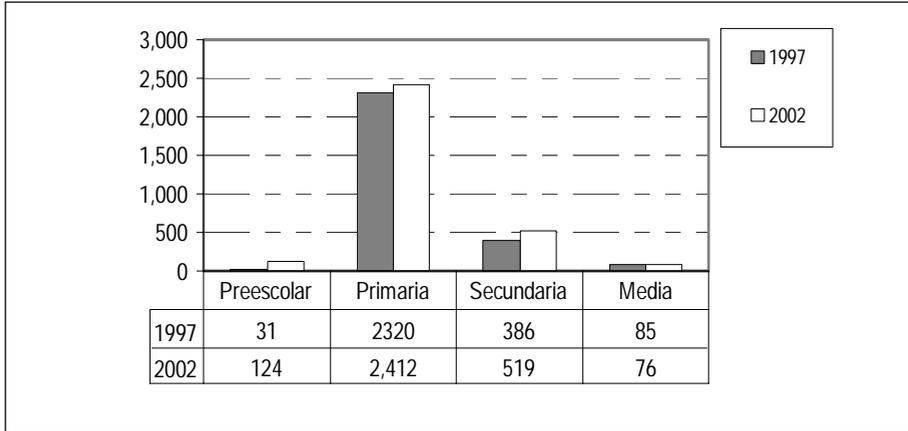


Gráfico 26  
**Matrícula por niveles, 1997. El Carmen de Chucurí**

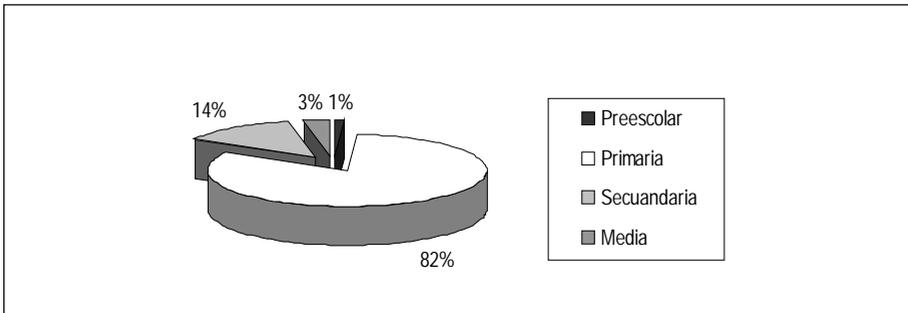


Gráfico 27  
**Matrícula por niveles, 2002. El Carmen de Chucurí**

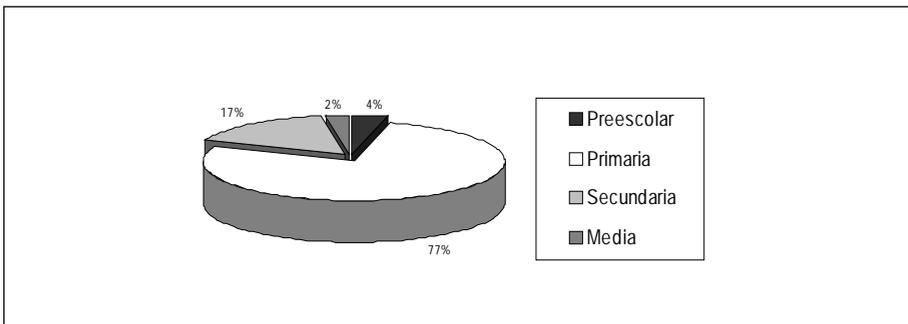


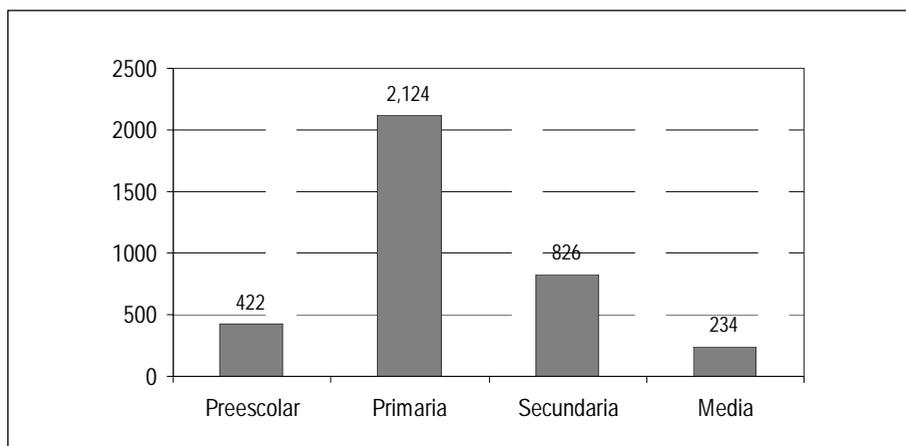
Tabla 7  
El Carmen de Chucurí. Eficiencia escolar interna, por número de estudiantes, 2002

	Matriculados		Desertados		Reprobados		Promovidos	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Preescolar	123	4,2	19	15,4	1	0,8	103	83,7
Primaria	2257	76,9	386	17,1	155	6,8	1716	76,0
Secundaria	482	16,4	49	10,1	37	7,6	396	82,1
Media	72	2,5	3	4,1	4	5,5	65	90,2
<b>Total</b>	<b>2934</b>	<b>100</b>	<b>457</b>	<b>15,6</b>	<b>197</b>	<b>6,7</b>	<b>2280</b>	<b>77,7</b>

## Gamarra

En este municipio del sur del Cesar se registró en 2003 una matrícula total de 3.353<sup>82</sup> estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y media, en comparación con los 2.754 del año 1997. El Gráfico 28 da cuenta de la distribución de la matrícula.

Gráfico 28  
Gamarra. Distribución de matrícula por niveles, 2003

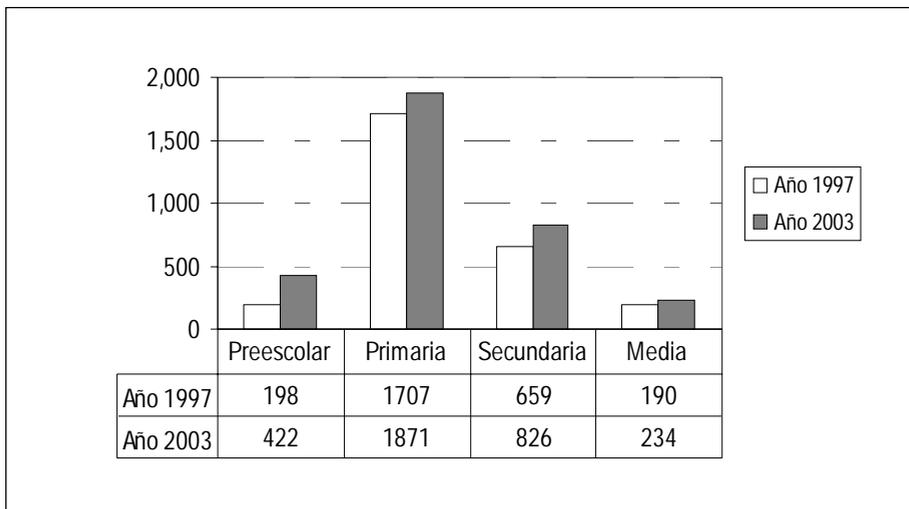


Fuente: Dirección de Núcleo de Gamarra. Libro de matrícula, 2003.

Esta población es atendida en 21 instituciones educativas, todas ellas de carácter oficial, de las cuales nueve son urbanas y doce son rurales. Al comparar la matrícula de los años 1997 y 2000 se comprueba un crecimiento en todos los niveles (Gráfico 29).

En cuanto a las tasas de eficiencia interna, se concluye que los índices de Gamarra se encuentran en mejor situación que los nacionales.

Gráfico 29  
Gamarra. Matrícula, 1997-2003



Fuente: Dirección de Núcleo de Gamarra. Libro de matrícula, 2003.

## Resultados de calidad

A pesar de que desde comienzos de los años 90 se vienen aplicando pruebas para establecer la calidad de la educación colombiana, medida en relación con los resultados de los estudiantes, solo en los últimos años el país ha logrado consolidar pruebas de tipo censal que dan cuenta de los resultados de todas las instituciones educativas del país. El sistema de evaluación, como hemos señalado atrás, recibe el nombre de Saber.

“Saber es un programa de evaluación de las competencias en lenguaje y matemáticas de los estudiantes que están en el nivel de educación básica. Su propósito es aportar información para el reconocimiento de fortalezas y debilidades académicas.”

micas y, por ende, facilitar el diseño o el ajuste de políticas y de planes para cualificar el servicio educativo que se brinda en cada plantel y en cada región del país".<sup>83</sup>

Como se ve, las pruebas de saber tienen dos características fundamentales: por un lado, ser censales, y por el otro, evaluar, no logros ni conocimientos, sino competencias. En el caso de los últimos años se ha evaluado la competencia comunicativa, entendiendo por ella "la capacidad que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos";<sup>84</sup> y la competencia matemática, la cual se asume como la capacidad para resolver problemas concretos con base precisamente en la utilización del pensamiento matemático.

Para la evaluación Saber se producen cuatro tipos distintos de resultados: niveles de logro o de competencia, promedio y desviación estándar, resultados por grupos de preguntas y porcentaje de respuestas por opción. "Estos resultados en conjunto, contribuyen a realizar un reconocimiento completo de las competencias de los estudiantes".<sup>85</sup>

En el momento no se trata de hacer un análisis muy profundo de los resultados de las pruebas Saber en los municipios del Magdalena Medio. A modo indicativo, se presentan a continuación los resultados de promedio y desviación estándar. Los de promedio, como se sabe, "reflejan el desempeño promedio general del grupo de estudiantes en toda la prueba y se obtienen al valorar la interacción que hay entre la competencia de los estudiantes y la dificultad de las preguntas de la prueba que son respondidas correctamente".<sup>86</sup> La desviación estándar, por su parte, es "una medida de la dispersión de los datos descritos por el promedio. Una desviación estándar alta indica una alta dispersión o, lo que es igual, heterogeneidad en los resultados del grupo de estudiantes; por el contrario, desviaciones estándar bajas indican resultados menos dispersos (más homogéneos) en el grupo de estudiantes".<sup>87</sup>

En general, se observa que los resultados en los municipios de Santander (Barranca, El Carmen, San Vicente y Landázuri) superan los promedios nacionales, mientras la desviación estándar nos da cuenta de mayores diferencias entre los resultados de sus estudiantes, lo cual, como ya se ha afirmado, demuestra cierta heterogeneidad en los resultados obtenidos. En cambio, en Gamarra se observa la situación contraria: promedios inferiores a los nacionales y desviaciones también

---

83 Icfes – Ministerio de Educación Nacional. (2003) *Saber 2002-2003. Resultados de la evaluación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional – Icfes. Bogotá.

84 *Ibid.*

85 *Ibid.*

86 *Ibid.*

87 *Ibid.*

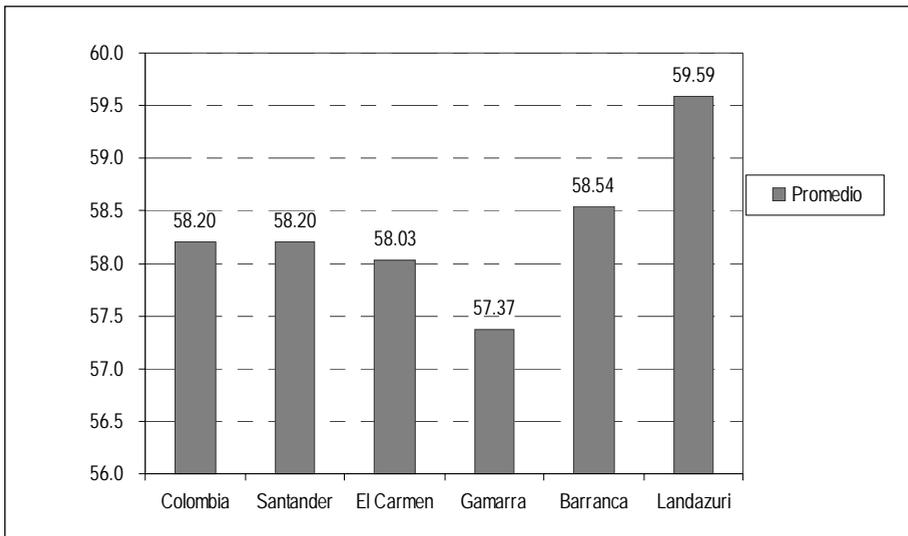
inferiores a las nacionales, lo cual indica un mayor grado de cohesión, o de semejanza, en los resultados de los estudiantes del municipio. En la Gráfica 30 se observan los promedios en lenguaje. Como se ve, los resultados de Landázuri y El Carmen son superiores a los promedios del país, los de Barranca son equivalentes y los de Gamarra se encuentran muy por debajo de ellos.

El Gráfico 31 muestra las desviaciones estándares en la prueba de competencia comunicativa en quinto grado. Sorprende que la desviación de Gamarra sea tan baja, lo cual sucede en todas y cada una de las pruebas de los diferentes grados.

La superioridad de los resultados sobre los promedios nacionales en los municipios que adelantan iniciativas de la Estrategia Educativa es especialmente significativa en matemáticas. De hecho, en esa competencia se nota un rendimiento muy satisfactorio, si se lo compara con el resto de las entidades territoriales (Gráficos 32 y 33).

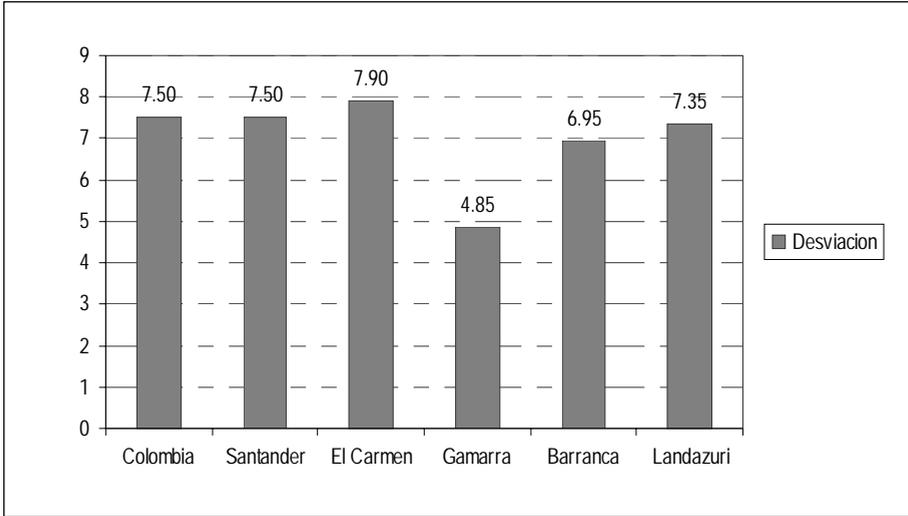
Es de esperar que en el futuro inmediato en los municipios del Magdalena Medio se ponga en práctica el uso de estas pruebas Saber, con el fin de acompañar los procesos de diseño curricular en marcha en el caso de las Ebids y en el de la Ciudadela Educativa. De cualquier forma, antes de un uso funcional de estas pruebas es importante que las comunidades educativas comprendan y analicen el sentido de la evaluación por competencias y su relación con las acciones curriculares que se vienen adelantando.

Gráfico 30  
**Comparación de resultados, en Lenguaje 5°**  
**Prueba Saber, 2003**



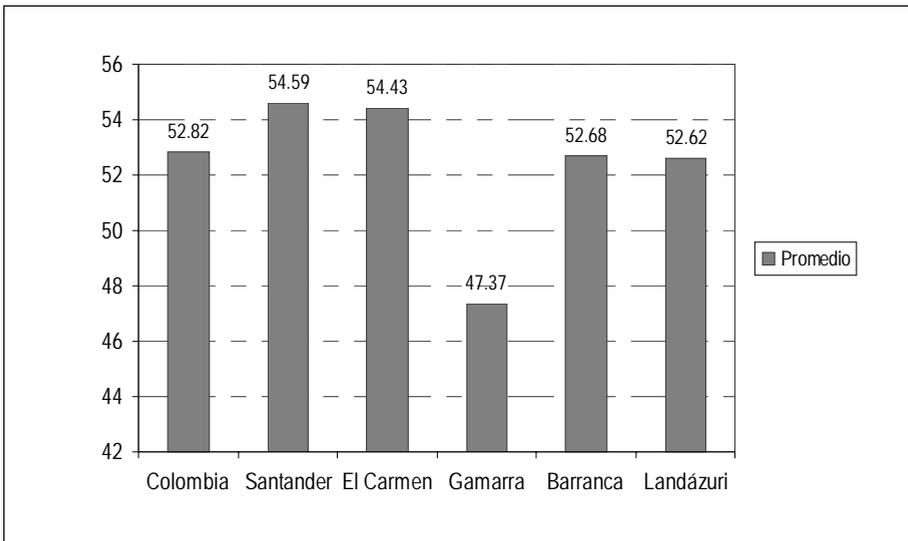
Fuente: Icfes-Men, Saber, 2002-2003. Resultados de la evaluación.

Gráfico 31  
Comparación de resultados de Lenguaje en 5°  
Prueba Saber, 2003



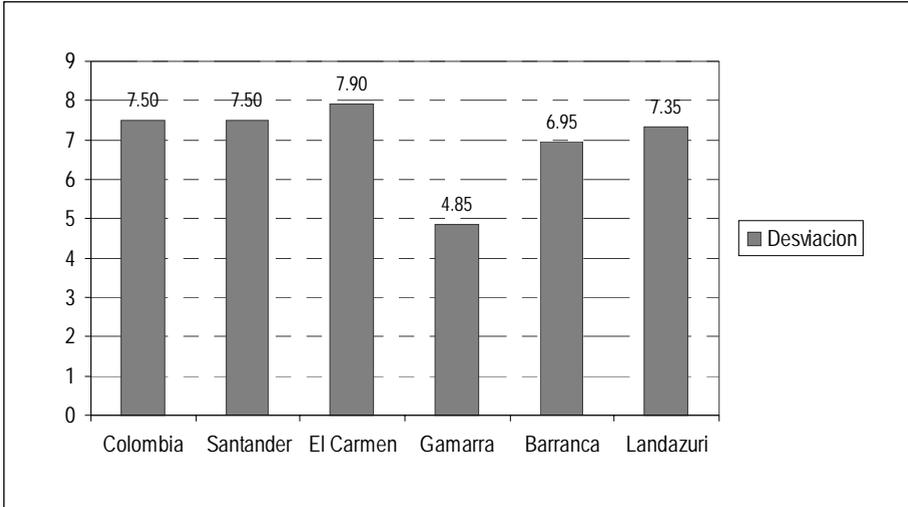
Fuente: Icfes-Men, Saber, 2002- 2003. Resultados de la evaluación.

Gráfico 32  
Comparación de resultados en matemáticas 5°  
Promedio. Prueba Saber, 2003



Fuente: Icfes-Men, Saber, 2002- 2003. Resultados de la evaluación.

Gráfico 33  
**Comparación de resultados en matemáticas 5°**  
**Desviación. Prueba Saber, 2003**



Fuente: Icfes-Men, Saber, 2002-2003. Resultados de la evaluación.

## A modo de síntesis

Al analizar la asistencia educativa en los municipios en que hace presencia la Estrategia Educativa del Pdpmm es evidente el aumento de matrícula escolar en todos los niveles, cuando se comparan las cifras de los años 2002 y 2003 con los registros presentados en 1997, cuando se inició la intervención. De los municipios analizados, El Carmen de Chucurí es el único que no presenta un crecimiento tan significativo en su matrícula, quizá por los motivos anteriormente anotados.

De cualquier forma, y como ya se ha expresado, el incremento de estos índices de matrícula no fue un propósito específico de la Estrategia Educativa. Por otra parte, tampoco es posible establecer si su presencia en los municipios es causa directa de este aumento evidente. Sin embargo, es un hecho cierto que demuestra un mejoramiento en la capacidad del sistema escolar para atender a la demanda. Pese a lo anterior, no debe pasarse por alto que seguramente en toda la región, como sucede en el conjunto del país, se presenta inequidad en el acceso y todavía se encuentran muchos niños y jóvenes por fuera del sistema.

Es también evidente que en aquellos municipios en que se estableció con claridad la tasa bruta de cobertura se supera la nacional y la departamental. La situación de Landázuri es preocupante y deja en claro que el propósito de crear

opciones de secundaria y media en la zona rural de este municipio es de la mayor importancia.

Como sucede a escala nacional, en los municipios en que hace presencia la Estrategia Educativa se presenta un gran desequilibrio en la matrícula por niveles. En todos los municipios reseñados la matrícula de básica primaria representa cerca de la mitad del total y existen bajos índices en media y preescolar. Esta misma situación se había hecho evidente en la Línea de Base de 1997.<sup>88</sup> Sin embargo, se pueden percibir avances, dado que en el año en que se realizó la Línea de Base las opciones de media, especialmente, aunque también las de preescolar, eran prácticamente inexistentes. De cualquier forma, la brecha que existe entre los alumnos matriculados en preescolar y media y los de primaria, como ya se ha indicado, evidencia la necesidad de un esfuerzo importante orientado a aumentar el ingreso de los niños a estos niveles.



---

88 Esta línea de base adelantada por el Programa en 1999, con fundamento en los datos del SABE 50, afirma: "El porcentaje de los alumnos que cursan 5° con respecto a los que cursan 1° en la región es de 46%; quiere decir que en la básica primaria el Sistema saca (sic) el 54% de los alumnos por diferentes razones... El porcentaje de los alumnos que cursan 9° con respecto a los que cursan 1° en toda la región es del 16%, quiere decir que el 82% de los alumnos pueden salir del sistema entre esos grados... al nivel de los municipios esta relación es muy baja en El Carmen (5%), Betulia (7%)... Ver: Convenio Centro de Investigación y Educación Popular – Cinep – y Ministerio de Educación Nacional dentro del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Pdpmm), *Informe de avance del estado de la educación en el Magdalena Medio, año 1997*. Bogotá, 1999.