

[documentos de trabajo]



# PARADOJAS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN

Itinerario de la Mesa de Bogotá  
en la Movilización Social por la Educación



# PARADOJAS Y DESAFIOS EN EDUCACIÓN

*Itinerario de la Mesa de Bogotá en la Movilización  
Social por la Educación.*

*[documentos de trabajo]*

ISBN: 978-958-44-2209-5

Primera edición  
Bogotá, noviembre de 2007

Diseño y producción editorial  
Ingrid Navarrete González

Fotografía Portada  
Juan Carlos Molina  
[www.juanmolinafotografia.com](http://www.juanmolinafotografia.com)

Esta publicación fue editada por  
PLANETA PAZ  
Calle 30ª No 6-22 oficina 2701  
PBX. 3402300  
Bogotá Colombia  
[www.planetapaz.org](http://www.planetapaz.org)

Impresión  
EDICIONES ANTROPOS  
[ediantropos@hotmail.com](mailto:ediantropos@hotmail.com)

Esta publicación fue realizada  
gracias al apoyo de



# CONTENIDO

- I. Presentación /Página 6
- II. Historia de la Mesa Bogotá de la Movilización Social por la Educación /Página 7
- III. El proyecto educativo y pedagógico alternativo /Página26
- IV. Para elaborar lo público públicamente: un Plan Decenal de Educación Alternativo /Página31
- V. Reflexiones en torno al tema de participación en los territorios /Página39
- VI. Ley estatutaria de educación con movilización social /Página42
- VII. Carta abierta a la Ministra de Educación, agosto de 2007 /Página46
- VIII. Una educación afrocolombiana para el país /Página52
- IX. Un proceso de estímulo al pensamiento pluralista desde la potencialidad de lo diverso, experiencia de universidad indígena /Página55
- X. Universidad pública, educación superior y sistema mundo capitalista /Página63
- XI. Expedición Pedagógica y Movilización Social por la Educación /Página69
- XII. Propuestas para una política pública en educación para Bogotá, agosto de 2007 /Página74
- XIII. Organización de la Mesa: lectura y propuestas /Página80



## Organizaciones participantes:

- Activistas del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID de la Federación Colombiana de Educadores - FECODE.
- Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID de la Asociación Distrital de Educadores - ADE.
- Colectivo de Estudiantes y Egresados (as) de la Universidad Nacional de Colombia.
- Comité Local de Educación de Ciudad Bolívar.
- Corporación Escuela Pedagógica Experimental-EPE
- Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano-IPAZUD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Espacio de Estudiantes “La U. Es de Todos”. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grupos de Movilización Social por la Educación en las localidades de Engativá, Ciudad Bolívar, Usaquén, Teusaquillo y Chapinero.
- Movimiento Expedición Pedagógica Nacional.
- Movimiento Magisterial al Servicio del Pueblo.
- Movimiento Magisterial Dignidad Educativa.
- Planeta Paz - Sectores Sociales Populares para la Paz en Colombia.
- Programa de Educación Bilingüe e Intercultural de la Universidad Indígena Autónoma e Intercultural- UAIIN del Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC.
- Red Afrocolombiana de Maestros y Maestras Etnoeducadoras.
- Red de Etnoeducadores “Los Hilos de Ananse”
- Ruralidad Educativa.





# I. PRESENTACIÓN

El presente documento es una recopilación de materiales que se han venido elaborando de forma más amplia en el marco de la constitución y desarrollo de la Mesa de trabajo en Bogotá de la Movilización Social por la Educación a lo largo de su proceso organizativo de los últimos tres años. Es fruto del trabajo en foros, seminarios, debates públicos, acciones locales, actividades con las que la Mesa ha intentado forjar puntos de vista críticos y alternativos a las actuales tendencias homogenizadoras en la educación, gestadas en organizaciones multilaterales y en los agentes de política educativa y cultural en los respectivos países.

Estos materiales, son un resumen de lo elaborado, se presentan como borrador, que no implican acuerdos y consensos totales logrados, sino líneas de búsqueda. Puestos uno junto al otro, estos materiales evidencian líneas contradictorias, reflejando bien la multiplicidad de actores individuales y colectivos y sus posiciones variadas sobre diferentes tópicos. Por esa razón no van firmados, ni representan homogéneamente las posiciones de las organizaciones que hacen presencia en la Mesa.

En este sentido, el presente texto busca continuar animando la reflexión que se viene realizando en diferentes regiones del país, sobre estos tópicos educativos. Su propósito es aportar una herramienta para las personas, organizaciones e instituciones que tienen como horizonte constituir un proyecto educativo, pedagógico y cultural alternativo para nuestro país y nuestro continente. **Queremos contribuir en el avance hacia un acuerdo cada vez más amplio entre las personas y grupos que buscamos construir un país y un mundo sin exclusiones**, en donde la desigualdad sea enfrentada desde las políticas públicas que se construyen en el horizonte de otra sociedad y otro mundo posibles.

Los documentos borradores que aquí presentamos constituyen un esfuerzo del colectivo de la Mesa de Trabajo de Bogotá por abrir múltiples discusiones, que transformen la educación en un asunto público, fortaleciendo a los actores de la educación como gestores de política pública activos en el enfrentamiento de los problemas estructurales de política educativa, en el contexto de estas sociedades desiguales e injustas. Por lo tanto, la invitación que proponemos es a construir la organización de una protesta-propuesta que haga real una coordinación amplia y alternativa, para este momento de nuestro país.

### +++Origen de la iniciativa

La Mesa Bogotá de la Movilización Social por la Educación surgió inicialmente como un espacio de convergencia de más de 30 organizaciones sociales que trabajaban de forma permanente en torno a la educación y las políticas públicas, la participación social en educación y la educación como asunto público. La Mesa se constituyó como un espacio de reflexión y encuentro de experiencias, para el debate entre diversas personas, organizaciones y procesos sociales.

A partir de entonces la Mesa se propuso profundizar los debates en educación. En esa dirección, se emprendió la realización de un ciclo de tertulias en torno a los ejes de trabajo de la Mesa, así como la creación de un seminario permanente para la creación de pensamiento sobre educación y pedagogía. Paralelamente, la ampliación de la discusión llevó a la necesidad de establecer el contacto con diversas regiones del país en donde venían en marcha procesos autónomos de articulación con un horizonte de sentido común al que se estaba construyendo en la Mesa.

Hacia el 2003, la Mesa decide articularse a la organización del *II Foro en Defensa de la Educación Pública*. Es en este escenario en donde surge la Movilización Social por la Educación, como una propuesta política y social de diferentes organizaciones sociales, sindicales, universitarias y organizaciones no gubernamentales<sup>2</sup>, encaminadas hacia la creación de un proceso amplio de coordinación y articulación de los diferentes esfuerzos “heterogéneos y fragmentados” que se estaban realizando a nivel nacional en torno al asunto educativo en Colombia.

---

<sup>1</sup> Este texto ha sido construido con base en los siguientes documentos: Movilización Social por la Educación. Relatoría de la Asamblea de la Mesa de Educación de Bogotá, 22 de Abril de 2006. Mesa de Trabajo de Bogotá de la Movilización Social por la Educación, “La Mesa de Bogotá y las políticas educativas”, Informe de actividades, Ponencia presentada en el III Foro Nacional de Derechos Humanos y políticas Públicas en Educación. Paipa, 25-27 de agosto de 2005. Cuervo, Sandra. Las resistencias en la mesa de Trabajo de Bogotá. Tesis de grado, Universidad Distrital. Bogotá: 2007. Flórez, Astrid. La participación social en las políticas educativas colombianas, 1995-2005”, Tesis de Grado Universidad Católica de Lovaina, Lovaina La Nueva: 2006.

<sup>2</sup> Federación Colombiana de Educadores, Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID-FECODE, Expedición Pedagógica Nacional, Campaña nacional por el derecho a la Educación Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, Proyecto Planeta Paz, Corporación Viva la Ciudadanía, Mesa Permanente por el derecho a la educación (Bogotá), Instituto para la pedagogía de la paz y el conflicto urbano IPAZUD, Fundación Nueva República, Asociación Sindical de Profesores Universitarios ASPU, Federación Nacional de Profesores Universitarios FNPU, Comisión Colombiana de Juristas, Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios ACEU, Asociación Nacional de Estudiantes de Secundaria ANDES, Central de Trabajadores de Colombia CTC, Central Unitaria de Trabajadores CUT, Red de Educación Popular entre Mujeres REPEM Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Central, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Unión Sindical de docentes Directivos USDE, CODEMA, CANAPRO, COTRADECUN, Red Universitaria por la Paz (Unipaz), Corporación Opción Legal, Confederalpadres, Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC, Corporación Tercer Milenio.

# [II. HISTORIA DE LA MESA BOGOTÁ<sup>1</sup>]

A partir de entonces, el horizonte de sentido de la Movilización se define como la construcción de un espacio participativo, de socialización, deliberación y producción de propuestas, que avance hacia la formulación de un proyecto alternativo para la nación, cuyo eje se centra en la educación como derecho y asunto público, a partir del fortalecimiento de redes y tejidos sociales activos en la construcción de alternativas, locales y nacionales, en el campo de la educación.

En el momento de firma del primer acuerdo de conformación de La Movilización, se plantearon algunas formas amplias y flexibles de trabajo que respondieran a las intenciones de construcción de un movimiento social y a las diferentes necesidades de las organizaciones participantes; una de estas formas fue la creación de mesas regionales con participación de otras expresiones sociales que se interesaran en la propuesta, que manifestaran el reconocimiento de la intersectorialidad y pluralidad de este proceso de concertación nacional en torno al tema educativo.

En este contexto, se continuó la propuesta de la Mesa de Trabajo de Bogotá que se articuló a la Movilización como su expresión particular de la ciudad capital, teniendo en cuenta que distintas expresiones regionales y actores sociales locales manifestaron su interés por vincularse a la MSE.

A lo largo de estos años, la Mesa ha avanzado en la reflexión política y académica, así como en la definición de las líneas de búsqueda hacia la consolidación de propuestas como el proyecto alternativo de educación para la nación, la movilización hacia la construcción de ejes hacia una ley estatutaria por el derecho a la educación, y los lineamientos básicos hacia una propuesta de universidad pública, entre otras. También se han realizado avances en el fortalecimiento del tejido social en ciertas localidades de Bogotá como son las de Engativá, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Bosa, en la construcción de proyectos educativos locales y fortalecimiento de redes comunales.

La Movilización Social por la Educación ha elaborado dos tipos de documentos como consolidados de discusiones, acuerdos, tertulias y seminarios, que han sido presentados como borradores de trabajo y propuestas que deben darse a conocer para ser ampliados y transformados con la articulación de nuevos actores al proceso.

Un primer tipo de documentos lo constituyen los acuerdos políticos y de conformación<sup>3</sup>, siendo el más relevante el *“Borrador de Cartilla de Trabajo, documento 6”*

<sup>3</sup> Los documentos son: Documento 6. Borrador de cartilla de trabajo número 1 y los ejes temáticos de los de los textos producidos desde las actividades de seminario. Los documentos desde las tertulias son: El Proyecto Educativo Nacional Alternativo, Globalización y Ley Estatutaria, La Ley Estatutaria de Educación y Resistencia Indígena.



en donde se encuentra el acuerdo político firmado por las 32 organizaciones convocantes a nivel nacional que, en un trabajo por comisiones temáticas, construyeron el horizonte de sentido social y político del movimiento, los énfasis temáticos, el enfoque metodológico, cuatro estrategias básicas de trabajo, y un plan de acción para el período 2004-2005.

Un segundo tipo de documentos es el conformado por aquellos que han sido elaborados por la Mesa de Trabajo de Bogotá como resultado de actividades como la realización de tertulias y seminarios que cada semestre tratan temas concernientes con la educación y la propuesta de la Movilización.

Hasta el momento, se han realizado siete ciclos de tertulias con las personas e instituciones promotoras de la Mesa de Trabajo de Bogotá<sup>4</sup>. El objetivo de este espacio ha sido el posibilitar a través del dialogo intersectorial la construcción de saberes y conocimientos sobre la educación y la pedagogía en Colombia. La metodología utilizada para este tipo de actividades se fundamenta en paneles donde se presentan dos puntos de vista divergentes sobre diversas temáticas orientadas a la reflexión sobre la producción de propuestas viables para la educación colombiana. Las temáticas abordadas en los diferentes ciclos de tertulias han sido las siguientes:

- 1. Situación actual de la educación colombiana y latinoamericana:** redefinición conceptual de la educación, reforma y contrarreforma educativa, políticas educativas, plan de desarrollo, revolución educativa, movimientos pedagógicos.
- 2. Contextualización de la educación en el ámbito mundial:** de Jomtien a Dakar; el Banco Mundial y su proyecto curricular, globalización, organización taylorista del trabajo y su impacto en educación.
- 3. Estándares, competencias y cambio en la educación.**
- 4. La ley estatutaria de educación y la educación como derecho:** un derecho humano y sus implicaciones, la exigibilidad del derecho, contenidos y propuestas.
- 5. Lugar de la escuela en la globalización:** maestros y pedagogía, curricularización, estándares y competencias.
- 6. La escuela en la contrarreforma educativa 2005:** el nuevo lugar de la educación en la sociedad; estándares y competencias reorientadoras del proceso escolar; pedagogía y profesión docente en el nuevo contexto educativo; calidad de la educación; TLC y educación; ley Estatuaria de educación.

notas

---

<sup>4</sup> Instituciones que asisten a la Mesa son: Corporación Viva la Ciudadanía, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, IPAZUD, Universidad Pedagógica Experimental, Planeta Paz, Ruta afroamericana, Expedición Pedagógica Nacional, CEID-ADE, CEID-FECODE, CRIC, docentes, equipos pedagógicos de las localidades de Rafael Uribe Uribe, Engativá, Usaquén, Teusaquillo y Santafé-Candelaria; representantes de estudiantes de secundaria de las localidades de Engativá y Puente Aranda, Proyecto AURORA.

**7. Plan Decenal:** políticas de Estado y políticas de gobierno, ley general de educación (entre reforma y neoliberalismo), contrarreforma educativa, profesión docente (funcionario de Estado o constructor de política pública), ley estatutaria como alternativa de construcción de política pública educativa

Los seminarios que ha venido realizando la Mesa de Trabajo de Bogotá se han constituido en un importante lugar de cualificación de propuestas alternativas en torno a la educación mediante la profundización de los temas tratados en las tertulias. Se han desarrollado tres ciclos de seminarios y se han producido tres documentos como resultado del trabajo desarrollado al interior de este espacio. Los documentos son:

1. El Proyecto Educativo Nacional Alternativo. (2003)<sup>5</sup>
2. Globalización y Ley Estatutaria. (2004)
3. La Ley Estatutaria de Educación. (2004)<sup>6</sup>
4. Resistencia Indígena (2005)<sup>7</sup>

En estos documentos se plasman las ideas sobre los tipos de resistencia necesarios para el reconocimiento de la educación como un asunto público al interior del movimiento, actores, espacios y acciones a realizar. También se encuentran posiciones sobre lo político, lo social, la pedagogía, y los derechos humanos en relación con la educación.

### **La política educativa desde los territorios - Comisión de localidades**

El acercamiento a la Mesa por parte de diversas instituciones y personas, puso de presente la existencia de unas dinámicas sociales e institucionales en los territorios locales<sup>8</sup>, y la necesidad de organizar un trabajo articulado que permitiera la interacción entre estos y los que se realizaban en la Mesa de Bogotá. Para adelantar la construcción de propuestas de política educativa desde los territorios, la Mesa Bogotá de la MSE conformó la Comisión de Localidades.

Un elemento clave para el fortalecimiento inicial de la articulación de esta Comisión y su relación con las localidades, fue el proceso de discusión pública en las localidades previo al X Foro Educativo de Bogotá “*La ciudad y las políticas públicas educativas*” 2005, organizado por la Secretaria de Educación Distrital.

---

<sup>5</sup>En este documento se plantea una de las ideas fuerza del movimiento que propone la reflexión colectiva sobre el proyecto pedagógico y educativo para Colombia desde la organización social local.

<sup>6</sup>Este documento propone una reflexión sobre la construcción de política pública desde los sectores populares y la exigibilidad de un derecho fundamental que prevalece en Colombia como un servicio.

<sup>7</sup>Es una reflexión sobre la historia de resistencia de los pueblos indígenas y una ejemplificación de las fuerzas que la organización social puede llegar a generar cuando existe un principio de autonomía.

<sup>8</sup>La división administrativa de Bogotá está conformada por 20 localidades

El proceso que se denominó *pre-foro*, viabilizó el acercamiento a las localidades de Engativá, Bosa, Santafé- Candelaria y Ciudad Bolívar, en las cuales la Mesa de Trabajo de Bogotá acompañó la discusión preparatoria que consistió en foros institucionales, zonales y locales, así como un trabajo *pos- foro* planteado desde mesas temáticas que se conformaron en todo el proceso precedente.

El trabajo *pre-foro* buscó generar canales, espacios y dinámicas participativas de trabajo que permitieran visibilizar y conocer actores y procesos ya establecidos en las localidades, así como generar redes de trabajo que sometieran la política pública de educación de la ciudad a la discusión pública. En cada localidad se desarrolló un proceso diferente determinado por las especificidades políticas, sociales y educativas de cada territorio. En algunas localidades se participó en foros institucionales, varios de ellos por **UPZ**, y en foros locales, para lo cual se contó con el respaldo de las direcciones de **CADEL**, equipos pedagógicos, directores y coordinadores, maestros, estudiantes y padres de familia de las instituciones; cada uno de estos actores en una dinámica aleatoria y específica de los contextos sociales, políticos e institucionales de cada espacio local.

La experiencia permitió reflexionar sobre el carácter instrumental que dichos espacios adquieren para los actores involucrados en la legitimación de intereses políticos y sociales a través de la participación, así como la reproducción de una lógica según la cual son los expertos los que abren las discusiones desde sus criterios de diagnóstico y análisis. La Mesa asumió entonces la necesidad de impulsar la generación de procesos participativos, que permitieran el encuentro de los diferentes actores a partir de sus propias voces, de sus experiencias, necesidades y proyecciones, como fundamento de la construcción de lo público-educativo.

En el proceso pos-foro, las localidades continuaron el trabajo temático a partir de los espacios de encuentro organizados en el pre-foro. Estos espacios, con un carácter multi-estamental, sesionaron durante algún tiempo y a los pocos meses se transformaron en redes de maestros, coordinadores, directores, jóvenes, docentes de primaria, pre-escolar, educación nocturna, padres de familia y profesores de las diferentes áreas del saber, además con este trabajo se posicionaron propuestas de construcción de proyectos educativos locales desde la participación social.

El proceso de reflexión llevó al planteamiento de lo que se denominó dentro de la Mesa foro proceso, que permitió evidenciar la particularidad de las dinámicas que en cada uno de los espacios locales se expresan. En algunos territorios, a pesar de plantearse la necesidad y pertinencia de transformar las dinámicas de construcción de lo público-educativo e iniciar un trabajo de pequeñas mesas temáticas, las dinámicas institucionales y políticas fueron debilitando el proceso hasta su desaparición.



En otros territorios, el proceso de socialización de las experiencias de los diferentes actores que comparten el tema educativo se dificultó en la medida que no se contó con relaciones suficientes que posibilitaran la articulación en los procesos. Finalmente, en algunos otros territorios locales en donde existe mayor autonomía, gracias al acumulado histórico de movimientos políticos y sociales y a la existencia de estrategias de comunicación adecuadas entre instituciones locales y procesos sociales, fue posible visibilizar los avances en la construcción de políticas públicas.

Esta situación se refleja en los procesos locales *pre-foro* y *pos-foro* distrital que se caracterizaron por la construcción de espacios para el encuentro y diálogo de los diferentes sectores que están dentro y fuera, como una iniciativa de los actores y no de las autoridades institucionales, que se han venido realizando desde años atrás y que actualmente se ven fortalecidos con los procesos de apertura de la problemática educativa a otros sectores como el de la salud y los movimientos políticos.

Los avances se evidencian en el posicionamiento público que estos territorios hacen de temas como la dignidad y calidad educativa, la autonomía e identidad y la articulación entre las localidades que comparten contextos, dinámicas y problemáticas similares.

### **La discusión pública de la política educativa**

Concluido el proceso *pos-foro*, la Mesa de Trabajo de Bogotá de la MSE hizo algunas reflexiones sobre la discusión pública de la política educativa y la participación social en educación, a partir de las experiencias de los sujetos vinculados directa e indirectamente con la educación. Este ejercicio se efectuó en la perspectiva de fortalecer la presencia organizada en los escenarios participativos de las diversas expresiones de las organizaciones sociales que aportan al proyecto cultural y educativo de las localidades desde su práctica cotidiana.

### **Estas reflexiones se pueden sintetizar en los siguientes ejes:**

**Lugar del proceso social:** la discusión de la política educativa requiere un avance importante en la ampliación de la participación de las comunidades en la formulación de la política educativa. Esto se logra mediante la convocatoria a los procesos de discusión local en torno a los temas de los Planes Sectoriales de Educación, una política de consolidación de mesas de trabajo en distintos estamentos y sectores de la ciudad, así como la conformación de los equipos pedagógicos locales y comités organizadores del proceso. La convocatoria de un proceso participativo *pre-foro* evidenció que no existe claridad sobre el papel que deben jugar las organizaciones sociales ni sobre cuál era el tipo de interlocución necesaria para la construcción de los Proyectos Educativos Locales -PEL. Se observó que la realización de foros como eventos y no como procesos, no recoge la diversidad de temas y propuestas presentadas en los procesos preparatorios locales.

notas

**Tipo de interlocución con expertos:** una de las búsquedas de la Mesa ha sido potenciar y fortalecer el saber propio de las comunidades y organizaciones locales. Con este propósito, se apostó por un diálogo con académicos y expertos en educación realizado a partir de la problematización de las propuestas y diagnósticos hechos en primera instancia por las comunidades. Se trató de evitar la imposición de un tipo de producción de conocimiento surgido desde la ilustración magistral que hace un especialista sobre el tema, desconociendo el saber de las comunidades sobre la pertinencia de determinadas propuestas, e impidiendo la generación de un diálogo fundamentado en compromisos de largo alcance.

**Sistematización de los procesos sociales:** la sistematización de los procesos de discusión pública de la política educativa son un eje fundamental para evidenciar los acumulados y los aprendizajes, así como los virajes del movimiento social por la educación. Es un imperativo recoger la diversidad de temas, problemas y propuestas de las localidades, ya que la discusión organizada alrededor de temas estructurados, perfectamente cerrados y definidos de antemano, le resta pertinencia a la política educativa a la hora de su formulación e implementación. Es preciso dar cuenta de ensanchamiento reflexivo y propósito de las comunidades y actores sociales, cuyos procesos muchas veces desbordan las metodologías de participación.

**Continuidad de propuestas y planes de trabajo para el proceso social:** uno de los objetivos centrales que orientó la realización de los procesos de discusión local fue la formulación de los Planes Educativos Locales a diez años. En algunas ocasiones, las instituciones no contaron con una propuesta de acción para concretar estas iniciativas, si bien se trataba de que las comunidades fueran quienes definieran y la Secretaría de Educación facilitara su implementación mediante las instancias y mecanismos de su competencia para tal efecto. Los Planes Educativos Locales no fueron sincronizados con el Plan Decenal de Educación para la ciudad de Bogotá.

**Vacío de propuesta organizativa para las localidades:** Como producto de las anteriores observaciones, la construcción de la política educativa desde los territorios requiere un proceso organizativo que dé continuidad, y sobretodo concreción a las propuestas de las localidades.

**Procesos de participación:** discutir las políticas educativas y la ciudad: como tema central es un llamado activo de las localidades y las organizaciones que en ocasiones lograron impactar y generar apertura institucional. Sin embargo, la debilidad de las propuestas de participación institucionales profundizaron la debilidad organizativa de las localidades, y de la ruta para la construcción de los PEL en concordancia con el Plan Decenal de educación para la ciudad. Estos hechos muestran que la ampliación de la participación social en las políticas educativas todavía no cuenta con los canales adecuados para que se realice efectivamente.



Se aspira a construir un acuerdo social en las localidades que de cuenta de las necesidades y proyecciones específicas de cada comunidad, por medio de un proceso de participación, visibilización e inclusión.

**Equipos pedagógicos locales:** la participación requiere de unos *consejos sociales de educación* como el lugar central para formular los PEL y articular la política social. Estos deben articularse con los Consejos Locales de Política Social -CLOPS, de manera que rompan con la inercia institucional y clientelar de los procesos políticos en los territorios, imprimiéndole una dinámica más activa desde el trabajo real de las comunidades y sus organizaciones en los territorios.

### **Construyendo redes y movimiento: criterios de trabajo para las localidades**

El trabajo que se ha desarrollado en las localidades hasta ahora está fundamentado en las siguientes orientaciones: primero, la reconfiguración de las dinámicas de poder que se desarrollan en la sociedad (dominación, resistencia y emancipación), especialmente teniendo en cuenta las formas y características que estas toman en micro-espacios como las localidades. Esto se quiere lograr mediante el impulso a procesos de participación colectivos que generen dialogo entre actores institucionales y de la sociedad civil. En segundo lugar, con la formación de sujetos políticos que elaboren colectivamente la política pública educativa y, finalmente, con la construcción de redes de trabajo que permitan unir los procesos que fragmentadamente se vienen realizando.

Es decir, se aspira a construir un acuerdo social en las localidades que de cuenta de las necesidades y proyecciones específicas de cada comunidad, por medio de un proceso de participación, visibilización e inclusión. Para desarrollar una estrategia conjunta de trabajo en las localidades se establecieron algunos criterios definidos a partir del acumulado de discusiones y concertaciones que se realizaron en la Mesa de Bogotá, y de la experiencia y de los caminos que se indicaron con el trabajo y acompañamiento desarrollado en el marco del Foro Educativo Distrital "*La ciudad y las políticas educativas*" 2005.

Con estos criterios se busca establecer unos mínimos acuerdos que canalicen, pero no imiten ni dogmaticen los esfuerzos que en estos espacios se realizan. Un primer criterio está relacionado con la invención y búsqueda de formas organizativas de participación, que sustenten la construcción de proyectos y procesos desde la base, teniendo en cuenta las especificidades de las localidades, su historia, sus actores y sus problemáticas. Con ello se pretende visibilizar procesos y experiencias y a la vez generar ejercicios colectivos de reflexión, discusión y construcción de la política pública educativa en los niveles locales, regionales y nacionales.

Además, las dinámicas participativas desde las comunidades viabilizan la transformación de las relaciones entre actores institucionales, sociales y políticos, y su repercusión en las formas e instituciones administrativas<sup>9</sup>.

La Mesa asume entonces una forma organizativa sustentada en la participación de diferentes actores, instituciones, procesos y organizaciones sin que dicha acción implique la modificación o sujeción de las identidades de los actores que allí confluyen, las lógicas de trabajo y propósitos específicos de los participantes. Sosteniendo la dinámica de la Mesa, se pretende garantizar un proceso de inclusión, participación y articulación de los diferentes actores presentes en las localidades que conlleven a plantear trabajos y propuestas conjuntas en tanto se reconoce la existencia de diversos y dispersos procesos en las localidades. Como segundo criterio, y en consonancia con lo anterior, se apuesta por el fortalecimiento de redes de trabajo social y política hacia la constitución de una fuerza social heterogénea de la sociedad en su conjunto con sus especificidades y diferencias.

Un tercer criterio de trabajo consiste en que la Mesa de Bogotá no aspira a centralizar los procesos locales, sino a brindar

un espacio de interacción de unos actores sociales, políticos y académicos. Esto con el fin de ratificar la idea de un trabajo horizontal de construcción popular y garantizar el trabajo, la autonomía y heterogeneidad de estos procesos. Teniendo en cuenta lo anterior se plantea el cuarto criterio que propone recurrir al acumulado social, político y académico que la Mesa ha producido a lo largo de su trayectoria, mediante la realización de ciclos de tertulias, seminarios y asambleas para dinamizar las discusiones que en las localidades se realicen.

Dicha estrategia permite puntualizar y evidenciar los desacuerdos y contradicciones que existen en las localidades y generar pautas desde diversos sectores para la acción colectiva de los actores de la educación. También implica la disposición de la Mesa y de quienes la integran para acompañar y programar actividades en las cuales se desarrollen temas pertinentes a las localidades en las cuales se trabaja.

El quinto criterio es resultado de un largo debate sobre la conveniencia o no de trabajar con la institucionalidad, dentro de las localidades, como propuesta de movimiento social.

notas

---

<sup>9</sup> Esto se sustenta con el proceso foro que desarrollan en la localidad y la conformación de un comité local de educación autónomo

**La Mesa propone el diseño de una estrategia de trabajo que fortalezca la idea de construcción de una institucionalidad social con control popular autónomo.**

Al respecto, se ha reconocido que la diversidad y especificidades de cada localidad implican un trabajo con las instituciones en la medida en que los intereses y las lógicas de trabajo se compartan bajo un principio de respeto a la autonomía de los procesos sociales, en la perspectiva de no limitar el movimiento social a las dinámicas de gobiernos de paso.

### **Tensiones y problemáticas que se evidencian en los espacios locales**

La experiencia en las localidades, además de permitir el establecimiento de unos criterios para el trabajo local, evidenció algunas problemáticas y tensiones de poder entre las instituciones y la sociedad civil comunes a todas las localidades. Estas tensiones, que a continuación reseñamos, son vistas en un doble sentido, por un lado, como diagnóstico del contexto de las localidades; y por otro, como retos y cuestionamientos a resolver en el proceso que se adelanta.

La primera tensión se refiere a la construcción de la institucionalidad que se vive en las diferentes localidades. Estas se caracterizan por el compromiso frente a la construcción de espacios para la inclusión y el diálogo, mientras en otras se adelanta un proceso institucional de acuerdo a la presión social que ejercen comunidades organizadas y autónomas. Finalmente, existen localidades en las que la institucionalidad genera brechas entre los intereses particulares que se agencian desde fuerzas políticas y administrativas centralizadas, y los procesos sociales de construcción de lo público.

Este es un análisis que permite valorar el papel desempeñado por instancias locales como el CADEL, pues las relaciones institucionales a nivel distrital están cruzadas por las visiones e intereses de los gobiernos de turno, las dinámicas burocráticas establecidas por los empleados públicos, y las relaciones previas que se tienen con los actores de los espacios locales, como procesos sociales, actores dentro y fuera de la escuela, etc.

Ante este contexto la Mesa propone el diseño de una estrategia de trabajo que fortalezca la idea de construcción de una institucionalidad social con control popular autónomo que se sobreponga a la institucionalidad burocrática y que, en el caso de la educación, integre agentes diferentes a la escuela. Se reconoce en el diagnóstico la existencia de un legado histórico y administrativo que ha dejado en las comunidades un sentimiento de decepción y apatía frente a la participación, convirtiéndose este en el mayor reto a afrontar.

La segunda tensión hace referencia al tipo de construcción de política en educación que se propone y se vive en las localidades desde los organismos de control, desde la sociedad civil organizada y desde las organizaciones no gubernamentales que intervienen las comunidades. Ante este panorama, la Mesa y la Comisión de Localidades se plantean la necesidad de consolidar una estrategia de trabajo desde estos espacios territoriales, que motive y haga posible una participación directa y decisoria, diferente a una participación

representativa, consultiva o instrumental. La búsqueda de estos contextos de participación responde a la intención de dejar en las localidades una dinámica social de largo plazo que modifique y resista desde el empoderamiento social a formas y orientaciones de ejercicio instrumental o limitadamente representativo del poder ciudadano.

La tercera tensión se relaciona con la implementación de proyectos sociales de corto plazo por parte de las instituciones de orden estatal. Estos proyectos, que a veces se realizan por medio de la contratación con organizaciones no gubernamentales, se construyen en contravía del reconocimiento de los procesos sociales cimentados desde lo popular, con proyección de largo plazo y alcance político. Frente a este tema la Mesa cuestiona el compromiso, formas de trabajo e intenciones con las que estas instituciones adquieren compromisos en el tema de la educación.

Las diferentes orientaciones políticas y administrativas que se dan sobre la pedagogía en las localidades conforman la cuarta tensión que se percibió a partir del trabajo desarrollado en estos espacios, en tanto se reconoce la existencia de diversos y nuevos actores interesados en el tema educativo. Frente a este escenario, se plantea la necesidad de reconfigurar las formas de trabajo de algunas instituciones y de los mapas sociales y de actores que se tienen preconcebidos en el campo la educación. Estos propósitos van en concordancia con la construcción de un movimiento social que de cuenta de la construcción de un proyecto de sociedad desde la diversidad de actores, trabajos, reivindicaciones etc.

### **Retos para conformar resistencias en las localidades**

Desarrollar un trabajo local para construir desde lo popular contextos políticos y sociales participativos, implica una necesaria reconfiguración de largo plazo de las relaciones de poder que se tienen entre sociedad civil y Estado. Esto lleva a pensar que la construcción de espacios para el diálogo entre actores, la dinamización de discusiones pedagógicas y la apertura de contextos para la formación política de los actores interesados en el tema educativo, son algunos de los ejercicios necesarios para impulsar un pensamiento y una lógica alternativa de construcción de lo público desde lo popular, y de resistencia frente a modelos que, como el neoliberal, despolitizan la acción colectiva. Dicha reconfiguración de las relaciones, fuerzas de poder y la construcción del movimiento social desde las bases afirman también la idea de forjar cambios de larga envergadura desde los micro-espacios sociales.

Si bien existe un gran avance en la construcción de unos criterios para realizar o emprender el trabajo de llevar a las localidades la propuesta de Movilización, y se cuenta con un acumulado de experiencias colectivas e individuales y discusiones sobre las estrategias para desarrollar un trabajo local, la Mesa y la Comisión

**Avanzamos hacia  
la consolidación  
de articulaciones  
rizomáticas que  
permitan desarrollar  
acciones conjuntas pero  
autónomas.**

carecen de un diagnóstico y una propuesta de trabajo que permita balancear las capacidades físicas, intelectuales, políticas y humanas con las que cuenta para desarrollar y dinamizar las actividades propuestas desde las localidades que quieren articularse a la Movilización. En esa medida, avanzamos hacia la consolidación de articulaciones rizomáticas que permitan desarrollar acciones conjuntas pero autónomas, sin necesidad de que todos los actores se involucren en la realización de los planes de trabajo.

### **La comunicación: fundamento del movimiento social por la educación**

Para lograr generar espacios de encuentro entre sujetos políticos, se enfatiza el papel de la comunicación como momento constitutivo de la producción cultural y de sentidos dentro de la sociedad. Sin el ejercicio comunicativo como elemento vital es inconcebible plantear la búsqueda y construcción de lugares-discursos comunes y la democratización de la vida pública.

La Movilización plantea que la producción cultural implica un proceso colectivo y constante de producción de significados y de relaciones sociales a través de espacios donde se incentive la acción comunicativa. A través de estas dinámicas se llegará a acuerdos compartidos que garanticen la puesta de intereses, mensajes, discursos y símbolos en igualdad de oportunidades, acercándose así a la idea de democratizar los escenarios cotidianos e institucionales.

Las estrategias propuestas han tenido como prioridad la circulación y colectivización de sentidos, concepciones, lógicas y significados que contribuyen a la transformación de valores, actitudes y conocimiento dentro de la sociedad respecto a la educación y el sistema político en torno al tema. En ese sentido, los escenarios de tertulias, seminarios y actividades se han convertido para la Mesa en el escenario por excelencia para la realización de este propósito, ya que a partir del desarrollo de temáticas locales se realizan en la práctica ejercicios de re-significación o significación, de construcción y de-construcción de los sentidos y comprensiones de la educación en Colombia.

Parte de los objetivos de estos espacios es que la acción comunicativa sea efectiva y se relacione con la intención de generar organización social desde el mismo ámbito social, como iniciativa autónoma de la sociedad civil, con la esperanza que a través de estos espacios sea posible la movilización de los sectores por la defensa de la educación.

notas

Por medio de la acción comunicativa, la Movilización pretende impulsar una búsqueda tendiente a que los actores que participen en el movimiento sean reconocidos como creadores de saber, significado y sentido; válidos y vitales en la producción cultural. En otras palabras,

“(…) el poder de interpretar, así como la apropiación e invención activas del lenguaje, son herramientas cruciales para los movimientos emergentes que buscan su visibilidad y el reconocimiento de los puntos de vista y las acciones que trascienden sus discursos dominantes”<sup>10</sup>

La ruta trazada en la dimensión comunicativa tiene como referente la conformación de resistencias dentro de la Movilización se orienta hacia la posibilidad de generar cambios en la concepción y práctica de la participación como herramienta instrumental y consultiva a la participación decisoria e incluyente en el tema de la educación.

La comunicación cumple entonces un papel en la conformación de comunidades de interpretación que redefinan poderes y relaciones sociales, significados demundo, definiciones y redefiniciones de conocimientos, transformaciones culturales sobre la validez de los diferentes discursos y actores, visibilización de los significados ocultos en las diferentes relaciones cotidianas, y en la redefinición de espacios públicos desde la autonomía de la sociedad civil y con la perspectiva de dialogo horizontal con la institucionalidad estatal.

De esta forma, las resistencias que se proponen a través del ejercicio de la acción comunicativa buscan ir más allá de la atención a unas demandas por parte de la institucionalidad, sino que a la vez buscan la generación de espacios diversos donde la colectivización de sentidos lleve a establecer y valorar los alcances y beneficios de una cultura política democrática en todos los sectores y a todo nivel, como aspecto fundamental en las dinámicas del poder en Colombia.

### **Las resistencias construidas dentro de la Movilización Social por la Educación**

Partiendo del acuerdo político firmado por las instituciones convocantes y los tres documentos emitidos en la Mesa de Trabajo de Bogotá<sup>11</sup>, aparecen algunos ejes alrededor de los cuales gira la propuesta de la Movilización para la construcción de resistencias en perspectiva de formación de un movimiento social de orden nacional. La propuesta parte de considerar la centralidad de los actores, intenciones, proyecciones y acciones populares, para plantear la construcción de redes sociales que transformen las relaciones entre actores y sectores en torno a la problemática educativa en el país.

<sup>10</sup> ESCOBAR Arturo, ALVAREZ Sonia y DAGNINO Evelina. Política cultural y Cultura Política una mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos Ed. Instituto Colombiano de Antropología e Historia-Tauros. Bogotá, 2001 p.25.

<sup>11</sup> Cartilla borrador 6, de la Movilización Social por la Educación y los documentos de Ley Estatutaria, proyecto alternativo, Ley estatutaria y globalización

**La acción de la MSE  
implica pensar y  
reconocer al sujeto  
como una red donde es  
posible la coexistencia  
dialogante, dinámica  
y aleatoria de  
subjetividades.**

Se pretende que al interior de estas redes:

1. Se formen sujetos políticos y democráticos.
2. Se establezca un imaginario de construcción de política pública que legitime su producción desde las dinámicas de lo popular.
3. La participación, deliberación y reflexión sean base fundamental de la organización pública.
4. Se promueva la construcción de espacios comunes en los cuales la diferencia, la diversidad y los procesos de alteridad generen la inclusión de actores.

Con estas expectativas frente a los logros que pueden generar las redes de trabajo, se presenta la propuesta de construcción de resistencias y la intención de conformación de Movimiento Social de la Movilización Social por la Educación.

#### ++Actores políticos y democráticos

A lo largo de la propuesta de Movilización, se han vinculado diversos actores sociales cuyas características dan cuenta de un proyecto social, político, democrático y propositivo frente a la realidad educativa y de construcción de lo público en Colombia.

La acción de la MSE implica pensar y reconocer al sujeto como una red donde es posible la coexistencia dialogante, dinámica y aleatoria de subjetividades que dan cuenta de los diferentes campos donde el ser humano actúa y las diferentes relaciones de poder que se ejercen en múltiples circunstancias de la vida como, por ejemplo, el ser padre de familia, hijo, hermano, abuelo, maestro, sindicalista y feligrés.

En segundo lugar, la propuesta de la Mesa Bogotá construye redes interpretativas a través de la movilización de pensamiento, a partir del diálogo entre sectores, procesos y sujetos. La comunicación es una estrategia de poder donde la posibilidad de construcción de discursos sobre la realidad, la cultura y la cotidianidad se combina con las teorías en busca de la transformación de las diferentes realidades que se tejen alrededor de la problemática global de la educación y conciernen especialmente a lo local.

Es por lo anterior que generar espacios de diálogo y negociación de ideas entre los sujetos y los colectivos en un sentido democratizador ocupa un lugar esencial para los actores que han participado en la Movilización. A su vez, adquiere gran relevancia la formación de actores sociales como sujetos que reconozcan a otros como tales y que puedan construir diversas resistencias o principios de oposición a sistemas que no satisfagan sus necesidades y deseos.



**En medio de la escisión teórica moderna entre lo público y lo privado, así como la existencia difusa de sus límites en la práctica, las organizaciones sociales reclaman la reconstrucción de lo público a partir de la educación.**

Por otra parte, el feminismo propone entender lo público como un proceso permanente que parte de las relaciones intersubjetivas y no como un ámbito plenamente estructurado alrededor de los intercambios entre el Estado y los ciudadanos.

Desde esta perspectiva, los grupos subordinados deben formar “contrapúblicos subalternos” para una mayor colectivización de la sociedad y la transformación de los sujetos individuales para eliminar las desigualdades sociales<sup>14</sup>.

El comunitarismo, señala Múnera, pone el énfasis en la emergencia de actores colectivos no estatales que desde la sociedad civil producen lo público y tienen una proyección societal e implican la reafirmación de los valores del autogobierno, de la expansión de la subjetividad y de la organización autónoma de los intereses y de los modos de vida<sup>15</sup>.

Por otra parte, Figueroa propone la construcción de un proyecto alternativo, donde “lo público, entendido como lo abierto y el lugar de reconocimiento del otro, implica no sólo el espacio para la acción política sino también la definición de las funciones del Estado y sus responsabilidades financieras y políticas para con la educación pública”<sup>16</sup>.

### **Sentidos de lo público en educación**

En medio de la escisión teórica moderna entre lo público y lo privado, así como la existencia difusa de sus límites en la práctica, las organizaciones sociales reclaman la reconstrucción de lo público a partir de la educación. A continuación se presentan seis visiones que podría tomar lo público, inspirado a partir de los foros locales de Bosa y Engativá<sup>17</sup>, al igual que algunas de las discusiones internas de la Mesa Bogotá de Educación:

**1.Reconstrucción cultural de la sociedad:** frente a la mercantilización redundante de lo social, y teniendo en cuenta la función social de la educación, el pilar de un PROYECTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO ALTERNATIVO es efectivamente su tarea cultural de renovación pedagógica con una educación integral.

---

<sup>14</sup> MÚNERA, op cit., p 3.

<sup>15</sup> MÚNERA, op cit., p 4.

<sup>16</sup> FIGUEROA, op cit., p 93.

<sup>17</sup> Son dos localidades de la ciudad de Bogotá en las que la Mesa Bogotá de la Movilización social por la educación participó durante el año 2005 en el marco del Foro “La ciudad y las políticas educativas”.

**2. Refundar el “pacto social”:** el PROYECTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO ALTERNATIVO debe sentar las bases para el debate público en una democracia deliberativa, incorporando las diversas estrategias de construcción de poder desde los actores de base, incluyendo sus propuestas y sus expectativas. Es necesario tener en cuenta que el problema de fondo radica en la discusión sobre la posibilidad o imposibilidad de formar consensos en función del interés común<sup>18</sup>, sin que se suprima la lógica del conflicto ni que éste se convierta en un elemento negativo en las dinámicas sociales. Si se considera este aspecto, resulta sugestiva la idea de construir la democracia en medio de la identificación de “desacuerdos razonables”.

**3. Hacer común la producción de saber:** frente a la primacía de un tipo de saber occidentalizado que desconoce la experiencia de los sectores populares y donde la investigación y las tecnologías sirven para la expropiación de los saberes tradicionales de las comunidades, es necesario redefinir la función de estos dos componentes claves del fenómeno educativo y posicionarlos en perspectiva de procesos de democratización de la escuela y del conocimiento.


**4. Reconstruir un sistema de educación pública:** la preponderancia de los intereses privados y del capital dentro de las dinámicas del mercado producen amplios procesos de marginalización, por lo que se requiere un actor suficientemente capaz, como históricamente ha sido el Estado, para la circulación del saber socialmente legitimado, este proceso trasciende la financiación por parte del aparato estatal de la educación pública hacia la facilitación y vigilancia de los sentidos de lo público anteriormente esbozados.

**5. Recuperar y trascender la idea del derecho:** el derecho a la educación y el consenso sobre el esquema de las 4A parece ser el mejor modo de avanzar hacia su garantía universal y se convierten en instrumentos importantes para luchar contra la idea de la educación como mercancía que se distribuye mediante un servicio. Sin embargo, los reduccionismos juricistas del derecho a la educación, las fuertes tensiones para su aplicación y la multiplicidad de las prácticas populares requieren de los movimientos sociales nuevas formas de exigibilidad social y política del mismo derecho. En Colombia, la lucha por refundar un acuerdo social en educación puede servir de una ley estatutaria que regule el derecho como instrumento para avivar el debate, o puede buscar la creación jurídica que consagre los principios del Proyecto educativo alternativo, pero no se agota en la positivización de contenidos reivindicacionistas de un movimiento social por la educación y, en este punto, las organizaciones deben estar alertas para no repetir el proceso de la Ley General de Educación,

---

<sup>18</sup> MÚNERA, op cit., p 10.





que consagró en la norma avances significativos con el concurso de los sindicatos, pero que luego fue reversada mediante reformas menores, dejando la acción de tutela como único mecanismo de garantía jurídica del derecho a la educación.

**6. Educación asunto público, no un “bien público”:** aunque la noción de educación como un bien público está internacionalmente aceptada y es adoptada por Naciones Unidas, debido a las modificaciones en el rol del Estado producidas por el neoliberalismo, se observa que éste ya no debe proveerla directamente sino “garantizar” que la sociedad tenga acceso a la educación, bien sea por vía estatal o por vía de actores privados.

Las consecuencias de esta noción han permitido que en sociedades con estados en situación fiscal deficitaria los operadores de la educación sean primordialmente agentes privados. Por el contrario, recuperar la educación como asunto público implica reconocerla en su función social, cultural y de creación de sujetos sociales y políticos. Lo público descansa sobre procesos sociales que excluyen de la esfera individual bienes, prácticas u objetivos que no son susceptibles de ser parcelados, distribuidos o apropiados .



# DOCUMENTOS DE TRABAJO

### [ III. EL PROYECTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO ALTERNATIVO ]

**Todos nosotros  
hemos sido formados  
en esa escuela que  
ya no queremos  
pero que es la única  
que concebimos  
con sus currículos y  
evaluaciones, con sus  
prácticas y sus rituales.**

Es común encontrar críticas a la educación en Colombia. Lo que ha sido difícil es concebir lo que debería ser una educación que responda a los contextos políticos, económicos, sociales y humanos en que vivimos y, a la vez, que se irrigue de los desarrollos contemporáneos de la pedagogía, el aprendizaje y las concepciones de conocimiento y convivencia de nuestros días.

Por otra parte, existen aportes importantes que contribuyen a una concepción alternativa. Estos se derivan de las reflexiones de los maestros sobre su práctica y su experimentación cotidiana, prácticas que se conocen en eventos puntuales pero que no han logrado la resonancia que se merecerían dada la carencia de vehículos de difusión y discusión.

Una de las dificultades que deben superarse para avanzar en la concepción de una escuela alternativa es el hecho de que todos nosotros hemos sido formados en esa escuela que ya no queremos pero que es la única que concebimos con sus currículos y evaluaciones, con sus prácticas y sus rituales. Esta dificultad se ve amplificada cuando se concibe que la educación está íntimamente ligada a la escuela y entonces desestimamos los aportes formativos que se derivan de los medios de comunicación, los grupos sociales, las tradiciones y demás experiencias extraescolares, incluidas las originadas en las manifestaciones y organizaciones populares.

Por otra parte, la diversidad cultural y los contextos específicos de las regiones y grupos humanos, con sus historias propias y sus necesidades puntuales, nos plantean que el *Proyecto Educativo Alternativo* no puede ser una prescripción única que se aplique indiscriminadamente sino más bien un marco de acción y de pensamiento que tendrá concreciones diferentes en escenarios locales diferentes.

#### +++Lo político y económico

El proyecto de educación que hoy tenemos cumple con la misión de dominación existente: el modelo educativo actual es un modelo de exclusión y domesticación social, que diseña sus estrategias desde condiciones globales o mundiales. Cabe recordar que muchos de los principios y del accionar que hoy se dan en lo educativo responden a lo acordado en las conferencias de Jontiem y Dakar.

Es así como la educación que tenemos responde a la vez a intereses de dominación de nuestra clase política y a las imposiciones externas que se hacen visibles a través de las exigencias de la banca internacional. Estos dos intereses se





de segregación. Es así como hay un abandono inocultable de las comunidades minoritarias tales como las comunidades afrodescendientes y los pueblos indígenas y una carencia de políticas acordes con las problemáticas que se viven, por ejemplo en las poblaciones en situación de desplazamiento y las minorías pobres de los cinturones de miseria de las capitales.

Dentro de este mismo contexto la inmutabilidad de la escuela no ha encontrado la manera de vincular orgánicamente otras culturas, valga decir, por ejemplo las culturas juveniles.

### +++ La escuela

A estas consideraciones debe añadirse el descontento general que existe por lo que es la escuela que vivimos. Por una parte, es una Escuela que se mantiene fiel a su definición de origen, esto es, como un mecanismo mediante el cual se perpetúa la sociedad, que en nuestro caso es una sociedad cuya estructura no compartimos y, por otra, en sus dinámicas como escuela, está anclada en procesos de transmisión y montada con prácticas de obediencia y de control. Estos elementos no nos permiten pensar en la escuela ni como agente de cambio social ni como una contribución a la creatividad y autonomía de nuestra juventud ni, incluso, como una posibilidad para que nuestra juventud crezca en la participación, que son elementos irrenunciables de una formación ciudadana.

En estas condiciones, la escuela prepara para la sumisión, a partir de unos contenidos curriculares neutrales y anacrónicos y los sin-sentidos del aprendizaje que no preparan para la producción en ciencia y tecnología ni para proyectar soluciones a nuestros más importantes problemas, ni para aprovechar las ventajas comparativas de nuestro país con el abandono de los acervos culturales y el maltrato cultural y social.

### **La elaboración de un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo**

El Proyecto deberá ser construido por un equipo de personas que hayan podido desprenderse del sometimiento, emancipados de la institucionalidad vigente, en el sentido de que debe ser un acumulado de experiencias individuales, colectivas e interculturales que propicie un desprendimiento del Estado y que permita construir procesos genuinos de autonomía. En otras palabras, es necesario realizar procesos de desaprendizaje y desobediencia a nivel de la sociedad, desde muchas consideraciones, se deben buscar múltiples respuestas a la pregunta por la escuela que requiere la sociedad.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, reconocemos que no partimos de cero. Está la experiencia del movimiento pedagógico, la propuesta del proyecto alternativo popular, la tradición pedagógica y las propuestas que vienen elaborando muchos maestros en su sitio de trabajo.

En suma, el Proyecto debe rescatar e inventar desde la sociedad y no desde el Estado, una educación para la soberanía popular y elaborar entonces una pedagogía propia que permita la recuperación del educador como sujeto y protagonista en la escuela.

### +++ Tres principios

Tres pueden ser los principios de identificación de un proyecto alternativo promovido desde la Movilización Social por la Educación: la dignidad, la equidad y la participación.

**La dignidad**, a diferencia de la calidad y el bien-estar, es un principio que radica en la esencia misma de los individuos, reconociéndolos como sujetos de derechos, en una sociedad en la que casi siempre se tiende a desconocer las mayorías y a ignorar precisamente sus derechos.

Esta dignidad es complementada con los conceptos de sostenibilidad y solidaridad, ya que impele a incluir los individuos de otras especies, incluso no orgánicas, para garantizar la concreción de la dignidad a todos los habitantes del planeta Tierra. Este principio parece estar negado en esta sociedad consumista, la misma que ha posicionado la calidad, en términos de competencia, eficiencia y rentabilidad, hasta convertir en servicios y empresas sociales del estado, los derechos básicos que todos los individuos merecen o ameritan, por el simple hecho de existir.

Otra ventaja sustancial de este principio, es que impele a cada uno de los sujetos a participar directa y activamente para hacer valer su propia dignidad, por aquel axioma enseñado por la historia personal, familiar y de los pueblos: “los derechos no se otorgan, los derechos se conquistan”. Esta ventaja convoca a respetar la decisión de muchos a dejar pisotear su dignidad, evita la angustia de aquellos actores a quienes les mortifica el dolor ajeno, evade protagonismos mesiánicos bien intencionados y ratifica que las poblaciones tienen sus gobernantes a la medida de lo que ellas aspiran.

**La equidad**, en y desde lo educativo y demás aspectos sociales, es otro principio que determinaría este proyecto alternativo, en cuanto los desarrollos humanos son herencia de todos y cada uno de los congéneres, de acuerdo con el equilibrio

**El Proyecto debe rescatar e inventar desde la sociedad y no desde el Estado, una educación para la soberanía popular y elaborar entonces una pedagogía propia que permita la recuperación del educador como sujeto y protagonista en la escuela.**

de la balanza entre el esfuerzo personal y las oportunidades que brinde cada organización y cada Estado.

Si en este momento (2007) hay más de dos millones de niños en edad escolar, que no pueden ir a la escuela, ya tenemos un dato lastimoso que debería movernos hacia la búsqueda de opciones para solucionar el problema. Pero, si caemos en la cuenta de que esos dos millones de niños incluyen sobre todo a los niños indígenas, a los de las comunidades afrocolombianas, a los desplazados y en general a los niños pobres, la situación es dramática, no solamente para esos dos millones de niños, sino para la sociedad en general que, dentro de muy poco tiempo, tendrá que buscar alternativas para construir un tejido social en donde la convivencia sea posible.

El hecho de que el 16,7% de la población en edad escolar, no tenga acceso ni permanencia en el sistema educativo, en los niveles básicos, y que más del 87,5% esté excluido de la educación universitaria, ejemplifican por qué este país sigue catalogado por organismos internacionales como el de mayor inequidad en América Latina, en contraste con sus posibilidades de realización y las exuberantes riquezas naturales, cargadas de biodiversidad. Este principio está relacionado con el derecho a la educación, que debe ser una educación de calidad para todas y todos y para el país.

**La participación**, donde uno de los problemas fundamentales del Proyecto es lograr su arraigo popular. Así como una Ley Estatutaria que consagre el derecho a la educación seguramente estará mediada por la presión social, también la generalización de Proyectos Alternativos deberá superar el estatismo social y en particular la inercia de la escuela misma. ¿Cómo hacer para lograr la participación en una sociedad en la que hemos sido educados en la sumisión? ¿Cómo convencernos de que la participación es posible y de que realmente pueden existir políticas sociales que emergen de la participación social? El asunto es que un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo no puede surgir de la oficialidad, tal vez la única posibilidad es precisamente la movilización.

notas

Desentrañar qué es lo público pero colmar a la vez **todos** los espacios con **todas** las vertientes de opinión para concertar unas definiciones y movilizaciones en torno a derechos fundamentales, es una necesidad de la resistencia global y local. Se trata de posicionar una nueva lógica desde lo que es legítimo para las mayorías, en contravía de actuaciones como las del Ministerio de Educación frente a la convocatoria al Plan de Decenal de Educación (PD).

En su primera versión, correspondiente al período 1996-95, el PD no contó con sujetos, organizaciones comprometidas y gobiernos interesados. Fueron el Estado, las élites y los especialistas quienes se afirmaron, desde intereses supranacionales como los del Banco Mundial. En esta nueva convocatoria, el PD 2006-2015, hace una reducción epistemológica política de saberes, sujetos y lógicas y los presenta en un lenguaje que los homogeniza en parámetros únicos. Esto sucede mientras la contra-reforma transforma la educación en un servicio, susceptible por ende a políticas de racionalización del gasto<sup>20</sup>

La estrategia de participación del PD redujo los espacios de discusión a foros coordinados por especialistas. ¿Cómo se lleva a cabo una consulta democrática si las decisiones están tomadas de antemano de forma unilateral? Simultáneamente, la política estatal de educación ha impuesto la fusión de los centros escolares y la racionalización administrativa. Con menos recursos se aspira a una supuesta mejor educación, ejemplo de ello es la reducción de transferencias.

Las repercusiones de esta política han implicado, entre otras cosas, la disminución del número de rectores y directivos docentes, y la asunción de fórmulas de contratación diferenciadas, la negación de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI y de las comunidades como actores de la educación. Se propicia un contexto en donde, bajo el mando de rectorías gerenciales, el interés por incrementar el número de estudiantes por aula eleva la carga laboral a los docentes negando la pedagogía, los procesos y aprendizajes colectivos de dirección. Se sostiene el empeño en transformar la escuela en una unidad para la productividad y conectividad, basada en los mínimos estándares. Este es un sistema educativo que en términos generales produce ejércitos de: desempleados, funcionarios medios, empleados temporales, bachilleres militares, paramilitares y guerrilleros.

<sup>20</sup> Ley 715, orgánica de recursos y competencias entre el Estado y las entidades territoriales y el Decreto 1850 de 2002 sobre jornadas escolares.

#### [IV. PARA ELABORAR LO PÚBLICO PÚBLICAMENTE: UN PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN ALTERNATIVO]



Este ha sido un modelo incapaz de asumir el balance crítico del caso chileno, habiendo sido este uno de los referentes de implementación de políticas de educación neoliberales en Colombia.

Al igual que el colombiano, este modelo inequitativo y excluyente, reafirma el papel fundamental de los especialistas que además de querer capacitar a los docentes, diseñan el currículo para que éstos lo ejecuten, invisibilizando y volviendo objeto del currículo a los estudiantes.

El modelo chileno se sustentó durante décadas en la educación para las competencias de productividad y competitividad, el esquema privatizador y de eficiencia para el sistema educativo. En la actualidad, se conforma un Consejo nacional con niños y jóvenes estudiantes, académicos y con otros representantes de la sociedad para la reestructuración del modelo bajo otros criterios. Porque se trata de “(...) *políticas estratégicas de Estado definidas nacionalmente, con consenso de actores y diferenciación y combinación de medios*”. Este proceso propone un texto para derogar la ley reguladora de la educación en el país (conocida como LOCE <sup>21</sup> –el paradigma de las reformas educativas) y proponer un derrotero para una nueva ley.

Pensamos que el Plan Decenal pudo haber sido una oportunidad para desplegar una estrategia participativa fundamentada en criterios democráticos y, en esa medida, sensibles a la heterogeneidad de los actores sociales comprometidos con la educación. A continuación precisamos algunos aspectos en los que diferimos de la estrategia participativa puesta en marcha para este propósito.

Al respecto, hay que decir que en varias de las principales fases del proceso, el énfasis puesto en la mediación del Internet limitó considerablemente la participación efectiva de colectividades tanto urbanas como rurales. Al respecto, y según datos de múltiples fuentes privadas y oficiales, recordamos que el acceso a esta tecnología no supera el 14% de la población colombiana, está concentrado en ciudades capitales y además no es un acceso suficientemente cualificado. En directa relación con este argumento, se evidencia la ausencia de una reflexión mínima que sustentara técnicamente unos criterios de alcance y cubrimiento de la estrategia participativa: los documentos de política pública no hacen referencia sino a metas abstractas y no explican a qué grupos sociales y en qué espacios geográficos y culturales se requería hacer llegar la metodología de participación.



<sup>21</sup> Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990.

La complejidad del tejido social articulado alrededor de los procesos educativos públicos y privados, así como la existencia de experiencias pedagógicas alternativas en marcha a lo largo del país, documentadas y analizadas por la Expedición Pedagógica, reclaman unas consideraciones preliminares a la implementación de una estrategia participativa, que permitieran un debate amplio.

La deliberación pública no es un espacio ideal de confluencias simples sino de visibilización de la conflictividad de intereses, identidades y de diversas orientaciones sobre el horizonte de la sociedad. Es por eso que planteamos que la participación debe hacer emerger, por medio de una metodología, los principales problemas de la educación y dar las discusiones de fondo, no simplemente sobre la base de enunciados genéricos como aparecieron sistematizados a partir de la consulta que se propuso. Es por eso que en dicho temario no aparecen muchos de los principales aspectos alrededor de los cuales se ha venido activando la movilización social por la educación durante estos años de agudización de la crisis de lo público-educativo. Una agenda de política pública en educación a diez años debe evidenciar estos conflictos públicamente, y esto depende de una metodología fundamentada en criterios políticos democráticos.

Teniendo en cuenta que la participación demanda un diálogo que implica una apropiación de los lenguajes y las lógicas del otro, la propuesta del Ministerio se limitó a abrir unos espacios limitados y a recoger la información por medio de unos instrumentos de sistematización que reducen cualquier idea a plantillas estandarizadas.

Este ha sido un proceso carente de legitimidad en la medida en que se mantienen preguntas como ¿cuántos computadores y que tipo de acceso a Internet hay en las escuelas pobres?, ¿cuánto se invierte en licencias de uso de software, ignorando la existencia del software libre? son preguntas que quedan en el aire cuando el afán ha sido legitimar un discurso oficial cuyo horizonte quedó establecido en el documento de política pública Visión 2019<sup>22</sup>.

Resulta siendo sólo un ejercicio consultivo a discreción del MEN, porque la escuela se asume solamente como el lugar donde se adquieren las competencias para la productividad y la competitividad, es decir la formación de operarios técnicos, jornaleros con empleos temporales y los ejércitos de desempleados calificados que necesita la globalización. Mientras tanto, para las escuelas pobres se ofrecen computadores en desuso.

---

<sup>22</sup> Visión 2019. Propuesta para la discusión. Ministerio de Educación Nacional. Octubre de 2006.  
En: <http://www.plandecenal.edu.co/Archivos/Vision-2019.pdf>

**La deliberación pública  
no es un espacio ideal  
de confluencias simples  
sino de visibilización  
de la conflictividad de  
intereses, identidades y  
de diversas orientaciones  
sobre el horizonte de la  
sociedad.**

En la época del primer PD, el ministro de turno manifestó lo siguiente: *“No es un plan del gobierno, pertenece a todas las colombianas y colombianos, y la responsabilidad de su ejecución corresponde tanto a la organización estatal como a la sociedad civil (...) de él dependerá (...) el futuro de la educación y el bienestar social de la nación”, y planteó que debía ser realizado “(...) como una movilización nacional y un compromiso de todos por la educación”*. Dudamos que con una reducción sustancial de la participación se logre ahora más intervención de la población.

Sin embargo, lo más rescatable del plan anterior no fue su cumplimiento como política, sino las deliberaciones a que dio lugar en escenarios como en Bogotá, discusiones con base en las cuales se logró que en el texto se plasmara el compromiso el Estado con propuestas del movimiento pedagógico como la Expedición Pedagógica Nacional, y algunas promesas como los programas de Atención a las Poblaciones Especiales (pueblos indígenas, raizales, comunidades afro-colombianas, la población rural y otras “marginadas”), promesas que posteriormente fueron traducidas a la lógica hegemónica. El Estado solo mantuvo la concertación en un primer momento, ya que los procesos educativos con participación fueron cooptados hacia la idea de un modelo único que busca formar para la *nueva ruralidad*, en el que quedaron atrapadas las aspiraciones de afros, indígenas y campesinado.

### +++ El sentido de política pública

La movilización destaca los planteamientos de política pública educativa producidos en Expedición Pedagógica Nacional. Esta iniciativa, que algunos sectores de educadores vienen construyendo desde principios de los años 80, permitió que algunos de los compromisos pactados se llevaran a cabo, a pesar de que el propio Ministerio pronto abandonó su empeño. Independientemente del Estado, los movimientos pedagógicos avanzan de acuerdo a sus horizontes de sentido: los proyectos afrocolombianos e indígenas contribuyen a un verdadero agenciamiento de políticas educativas y pedagógicas porque están en manos de sus actores, y se sustentan en movilizaciones sociales, culturales y ambientales que confrontan los dictámenes oficiales.

Pero, más que controvertir al Ministerio, la prioridad es definir el camino a seguir hacia una **convocatoria colectiva alternativa** para una verdadera deliberación:

notas

- Avance colectivo en la definición de una **ley estatutaria de educación** que regule, controle y permita la exigibilidad del derecho a la educación con una visión clara del conjunto de derechos económicos, sociales, culturales, colectivos, ambientales, civiles y políticos.

- Recuperar las iniciativas de transformación **desde lo singular, lo local, lo regional** (afros, indígenas, rurales, comunitarios, ambientales) dentro y fuera de las escuelas.

- Comprender el sentido de lo público asociado a los intereses nacionales, léase, intereses populares, magisteriales, culturales, gremiales, juveniles, empresariales, que lo componen y expresan.

- Pensar en los contenidos de una educación que tenga como referente los intereses colectivos, variados, distintos, diversos, plurales.

Al margen de los resultados de la consulta del Ministerio, la arquitectura del plan decenal requerido es la de un proceso **pedagógico** que eduque en la definición de procedimientos, procesos y objetivos de un proyecto nacional articulado y comprometido con el entendimiento y la realización de la democracia social, la diversidad cultural y la convivencia pacífica. Toda una movilización en la cual las normas o leyes son medios y no fines a alcanzar, en las que su elaboración, su exigibilidad, y las formas organizativas que promueva, reconozca o cree, sean referentes del ejercicio generalizado y secuencial de políticas -ahora sí- públicas afirmativas por los niveles de participación que logre alcanzar.

#### **Son principios de un PD alternativo en educación.**

-La apuesta por una plena realización de los derechos Derechos Humanos, Económicos, Sociales, Culturales, Colectivos y Ambientales DHESCCA.

-La expresión de la diversidad cultural y la pluralidad ideológica, que asume al pueblo como constituyente incuestionable.

-Su sustentación en experiencias viables que desde distintos territorios se gestan y asientan en procesos diversos.

-Partir del reconocimiento epistemológico político de saberes y sujetos plurales.

-Reconocer y promover la diversidad, deliberación y constitución de saberes, culturas, territorios y poblaciones: rurales, afrodescendientes, raizales, urbanas, regionales, indígenas, locales como actores capaces de pensar, construir en unas lógicas con otros sentidos de cultura, de sociedad deseable, con otros referentes que quieran superar la mediocridad que se padece.





En favor de lo propuesto, hay procesos importantes como los acumulados de foros educativos locales, distritales, regionales que se han adelantado desde la Movilización Social por la Educación. Esto podría alimentar los PD locales, así como la consolidación de redes de transformadores e investigadores legítimos desde eco o biopedagogías críticas.

En las perspectivas de una movilización social, la educación está llamada a ejercer el derecho a convocar a todas las poblaciones y tendencias de Colombia para concertar qué país queremos.

**Son criterios operativos a considerar para realizarlo:**

1. Determinar la realización de planes decenales concertados.
2. Institucionalizar el gobierno escolar de las comunidades.
3. Promover organismos de participación.
4. Conformar foros y consejos educativos institucionales, locales, municipales.
5. Democratizar la evaluación escolar.
6. Contribuir al empoderamiento de las comunidades educativas desde Proyectos Educativos Institucionales- autónomos.

Le compete a toda la población participar ya que más de 700.000 jóvenes desertan de la educación básica y media<sup>23</sup>, y están en discusión criterios renovados para la evaluación del ejercicio de la educación como derecho fundamental.

Por otro lado, la diversidad cultural es fundante de un nuevo concepto de una nación que cuente con las diferentes etnias, sectores sociales, estratos, instituciones, individuos, ya que la mayoría no cabemos en esquemas administrativos impuestos, rígidos y ajenos. Esta nación asumida como constituyente es la que construye el sentido del derecho a la educación y demás derechos en un sentido movilizador y constructor de vida digna para todas las personas. Para la realización de un proyecto de este tipo se requiere llegar a propuestas de indicadores de evaluación propios de gobiernos fuertemente democráticos, con avances cualitativos y cuantitativos en: procesos de organización participativa, desarmada y decisoria, espacios fortalecidos o creados para ejercitarla colegiadamente, realizaciones asumidas desde decisiones participativas públicas, sin elecciones bajo presión armada, financiera y/o manipulada.

El horizonte es el conocimiento, la valoración y la apropiación sensible – intuitiva y corporal - de contextos. Se propone avanzar hacia una vida social, cultural, política, económica

<sup>23</sup> Ver Informe de la Contraloría General. 2005 y 2006.  
<http://www.contraloriagen.gov.co>

alternativa al desarrollo de todos(as) los(as) individuos, las culturas y las especies vivas del entorno local, nacional y planetario.

Un **PDE** visto desde una perspectiva democrática problematiza, debate, sistematiza; legitima; divulga; publica y profundiza desde organizaciones responsables e intenta a su vez, la consolidación de múltiples redes de innovadores e investigadores, pese a la escasez de tiempo, recursos o reconocimiento institucional.

**Son criterios operativos de un PD alternativo en un escenario nacional:**

1. Iniciar con un manifiesto público que visibilice lo que aquí se propone.
2. Orientar un proceso deliberativo encaminado a fortalecer a los sectores sociales populares.
3. Garantizar pactos que afiancen las autonomías de los maestros, de las comunidades, de las instituciones, de las entidades territoriales, porque hoy solo es autónomo el MEN con los interlocutores que elije.
4. Ser vinculante del Estado y la sociedad civil.
5. Tener una difusión y convocatoria ampliada y progresiva, descentralizada y dispuesta a la preservación del sentido del proceso para evitar los hegemonismos institucionales o individuales –llámense ONG, consultores, partidos, etc.
6. Concreción de nuevos programas y proyectos.
7. Partir de problemas sentidos por los sujetos y las instancias en tensión.

**Le compete a la sociedad considerar propuestas y necesidades como:**

1. La formación centrada en procesos “in situ” y no programas de “formación docente” privados, uniformes y descontextuados.
2. Definir una escuela abierta al mundo desde proyectos locales comunitarios.
3. El re-conocimiento de la pedagogía más allá de la subsidiaridad tecnológica.
4. La regionalización curricular
5. La articulación y unidad del sistema educativo.

Consideramos necesario señalar que una política no es pública por ser estatal, si no por contar con legitimidad social. La movilización propuesta es una oportunidad para construirla a partir de unos procesos de concertación nacional, incluida la institucionalidad. Es una posibilidad para recuperar un liderazgo no hegemónico de la Federación Colombiana de Educadores -FECODE. Contando además con la universidad, impulsando

notas



## [ V. REFLEXIONES EN TORNO AL TEMA DE PARTICIPACIÓN EN LOS TERRITORIOS ]

La Mesa de Educación de Bogotá ha venido trabajando en la idea de articular los procesos de discusión y construcción de propuestas alternativas en las localidades. Son muchas las expectativas frente a la posibilidad de generar una articulación efectiva entre las comunidades y el Gobierno Distrital para la definición y puesta en marcha de políticas públicas que respondan a las necesidades de las poblaciones y que sean fruto de su discusión y construcción colectiva.

Hemos sostenido una dinámica muy enriquecedora de discusión y perfilamiento de alternativas para la construcción de un proyecto educativo alternativo desde una idea renovadora de lo público. Esta discusión ha sido alimentada con las experiencias en marcha de los diversos actores que conforman la Mesa, así como de cada persona que aporta sus preguntas y sus expectativas a la discusión. Nuestras reflexiones acerca del tema de lo público y la participación social en la política pública educativa podrían resumirse en los siguientes puntos:

Durante la modernidad, el “patrimonio legítimo” del conocimiento sobre las políticas públicas había sido asumido por las burocracias estatales en sus diferentes niveles: nacional, regionales y locales. Han sido los funcionarios públicos, los tecnócratas, los que han hecho las políticas públicas, y por ende, han definido los rumbos de lo colectivo en estas sociedades. La definición de los problemas se ha llevado a cabo por medio de instrumentos de medición y de diagnóstico desarrollados por fuera de la realidad concreta de las comunidades. En la actualidad la política pública la siguen haciendo los expertos y ya no sólo los del Estado, sino los que en las entidades supranacionales determinan los lineamientos generales de la globalización neoliberal.

La dinámica de la Movilización nos ha permitido reconocer que se vienen construyendo alternativas colectivas de producción de lo público en sus territorios. De una concepción de lo público centrada en el papel del Estado como ente que define lo colectivo desde lógicas excluyentes, estamos pasando a constatar el surgimiento de redes sociales que definen, diagnostican y toman decisiones colectivamente sobre sus territorios basándose en su propia trayectoria y experiencias.

### ***Son las comunidades las que construyen lo público***

Es cada vez más claro que la Movilización Social por la Educación trasciende el espacio de la escuela, involucrando redes conformadas por diversos actores cuya actuación no está determinada por el Estado. En ese sentido, es la idea de “autonomía” la que nos permite entender la necesidad de propiciar una participación decisoria, no simplemente consultiva, de las comunidades en la definición de su rumbo.

**Han sido los funcionarios  
públicos, los tecnócratas,  
los que han hecho las  
políticas públicas, y por  
ende, han definido los  
rumbos de lo colectivo en  
estas sociedades.**

Se trata de pensar la participación más allá de los mecanismos de control ciudadano de la gestión pública y la rendición de cuentas por parte de las administraciones. Se trata de un ejercicio de construcción de lo público en donde el Estado concurre como un actor más en la definición colectiva, social, de los rumbos en este caso de la educación.

En consecuencia, **son las mismas comunidades las que definen el sentido de la política pública:** para dónde va, a qué debe apuntar, de qué realidad parte, qué queremos cambiar... todos estos son asuntos que la gente conoce mejor ya que los vive cotidianamente. Es en la construcción de soluciones que las comunidades evidencian su potencial creativo sobre el territorio. Tanto las metodologías de diagnóstico como los instrumentos de medición, de seguimiento y de evaluación pueden y deben ser contruidos involucrando la participación activa y decisoria de las comunidades.

En la Mesa hemos aprendido que las instancias nacionales, departamentales, municipales y locales del Estado se configuran políticamente de maneras distintas. La incidencia de las instancias público-estatales en los procesos de construcción de lo público depende de su compromiso político con una construcción democrática, colectiva y participativa. En algunos casos, el papel de estas instituciones es efectivamente el de apoyar y facilitar un proceso de abajo hacia arriba, de generar aprendizajes incluyentes, que ayuden a fortalecer la organización de las comunidades. Pero en otros, la participación no va más allá de la discusión a partir de objetivos predefinidos técnicamente, o de la famosa participación “consultiva”; de ahí que la creatividad y el potencial de las comunidades no se refleja en las decisiones gubernamentales.

Se pone de presente entonces la ineludible necesidad de **entender la política pública en el marco de los territorios**, no entendidos solamente como lugar geográfico, sino como un entramado de relaciones que vinculan a los seres humanos con la naturaleza y el entorno, que generan unas interacciones vivas, que se transforman y cambian. **Actuar sobre el territorio implica una serie de conocimientos pero también de saberes que se gestan allí**, involucra no solo las múltiples racionalidades que operan simultáneamente en la vida de los seres humanos, sino también la sensibilidad y la intuición de quienes viven y se relacionan en un espacio determinado. No es lo mismo pensar en políticas públicas educativas para Engativá que para Ciudad Bolívar y esto nos lleva al siguiente punto.

notas

**La revalorización de la singularidad**, que implica entender que cada territorio tiene sus propios procesos, sus identidades en diálogo así como sus conflictos y discusiones, y por ende, tiene necesidades y proyecciones distintas a las que no se puede atropellar con fórmulas preestablecidas por los circuitos de expertos en “participación” y en “políticas públicas”.

De acuerdo a esa singularidad, surgen **nuestras propias maneras de construir lo público**: no todos y todas cabemos en los rígidos esquemas del diseño, planeación y de gestión de la política pública que son elaborados en espacios lejanos de la vida de las comunidades. Uno de los procesos más importantes que ha experimentado la Movilización ha sido el de intentar pensar en nuestros propios “instrumentos” (como los llaman los expertos) para actuar sobre nuestra realidad.

De la misma manera, hemos dado la discusión acerca de la **suplantación de los actores pertenecientes a las localidades por parte de instituciones de la llamada “sociedad civil” como las ONG**. Un primer paso necesario para generar una participación real de las comunidades en la definición de sus políticas es posicionarlas como los actores legítimos en el desarrollo de sus propios análisis, diagnósticos y para el diseño de sus herramientas de planeación. Las asesorías externas por medio de contratos a este tipo de instituciones han debilitado los procesos de construcción colectiva de la política pública, ya que se ha entregado a actores externos la potestad de definir los criterios de análisis de las realidades, las sistematizaciones de los procesos y otros asuntos. La participación no se puede delegar en terceros, no se puede sustituir la voz de quienes viven y enfrentan los problemas y convertir la participación en un problema de destrezas técnicas.

Esto hay que profundizarlo **compartiendo e intercambiando experiencias**. Uno de los aspectos más enriquecedores de la Movilización es precisamente éste: los procesos de construcción colectiva se fundamentan en un mutuo compromiso de visibilización y aprendizaje. La construcción de política pública se alimenta de estos intercambios y se fortalece como una verdadera opción en la medida en que el compromiso mutuo se amplíe a otros sectores.

En este sentido, vemos la necesidad de orientar nuestro trabajo en el 2007 en la discusión y la construcción de unos lineamientos centrales sobre los que se debería constituir la política pública con un énfasis en lo referente a la participación, así mismo generar espacios de comunicación con otras experiencias a nivel regional y nacional, que estén abordando temáticas y procesos similares como el de la mesa.



## [VI. LEY ESTATUTARIA DE EDUCACIÓN CON MOVILIZACIÓN SOCIAL]

Las transformaciones de la lógica de acumulación de capital a nivel mundial, han tenido repercusiones en la estructuración de las políticas públicas a nivel nacional. En la actualidad, en la medida en que las entidades supranacionales imponen su agenda a los gobiernos, las políticas educativas no pasan por la discusión pública, simplemente se aplican y se negocian de manera privada, primero entre los gobiernos nacionales y dichas entidades y, posteriormente, con los órganos de elección popular, como el Congreso de la República.

En la educación colombiana, la política neoliberal se hace visible en diversos ámbitos: la disminución del gasto por estudiante, el aumento de número de estudiantes por aula de clase, el subsidio a centros privados, los colegios en concesión, la reducción de la remuneración a los docentes, la desprofesionalización docente por el nuevo estatuto, la capitación (asignación de recursos por estudiante atendido); es decir, coloca la educación como un servicio que es vendido como mercancía, apareciendo atada a la calidad total, la meritocracia, el costo beneficio y la eficiencia.

La “revolución educativa” como estrategia del actual gobierno, se ha convertido en la negación del derecho a la educación en Colombia<sup>24</sup>. Ha hecho de ella una mercancía, ha atacado la autonomía escolar y educativa, para someterla al control y al pensamiento único; rechaza las innovaciones relacionadas con formas alternativas de educación porque éstas marcan concepciones diferentes a las orientaciones hegemónicas del mundo de la globalización, que se mueven dentro de la dualidad de los estándares y competencias y de igual manera se da un control sobre los sujetos a partir de la formación ciudadana centrada en el individuo y el ejercicio de una ciudadanía liberal que en nuestro medio se ha caracterizado por ser determinante de exclusión y desigualdad.

Actualmente la educación está atravesada por procesos globalizados enmarcados en la doctrina neoliberal que promulga entre otros aspectos: una presencia mínima del estado en la economía, una confianza extrema en el mercado y un recorte del papel del Estado vía su privatización; para ello se crea un marco normativo, la Ley 715 de 2001, que le permite concretar sus intereses.

---

<sup>24</sup> Ver Informe de la relatora de Naciones Unidas. Katarina Tomasevski. Febrero de 2004.



## ¿Porque una Ley Estatutaria de Educación?

En la Constitución Colombiana la educación es definida como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.”<sup>25</sup>

Sin embargo dicha definición se redacta en el capítulo que habla de los derechos sociales, económicos y culturales y no en el que se definen los derechos fundamentales, quedando excluida de la consideración como derecho fundamental.

Esta situación impide que se le pueda exigir al Estado que garantice el derecho fundamental a la educación y deja entrever una salida jurídica, según la cual las personas pueden libremente acceder al servicio de la educación de acuerdo a sus posibilidades económicas, trasladando la responsabilidad de la educación a la familia y a las entidades privadas y reservando para el Estado y sus instituciones el papel de reguladores del mercado educativo.

Al proponer una Ley Estatutaria de Educación se busca elevar a ésta como derecho fundamental, para que pueda ser exigido al Estado, se contrarreste la tendencia de volver la educación una mercancía y al mismo tiempo se convierta en una de las funciones y responsabilidades inherentes al Estado.

Si bien es cierto que al regular un derecho éste se limita, puesto que lo que por el se entiende es lo que está regulado. Este sería un riesgo necesario, ya que es urgente fortalecer la responsabilidad del Estado como garante del derecho. La educación además de ser un asunto público que concierne a todos y todas, es la base fundamental del desarrollo. Al considerar la educación un servicio y no un derecho fundamental las decisiones trascendentales sobre sus objetivos y fines, son tomadas por los intereses del mercado sin consultar el bienestar y desarrollo social de toda la población; objetivos a los cuales debería contribuir la educación.

En la actualidad la educación se entiende como un servicio y se califica como un derecho en el sentido de que todos deben tener la garantía de acceder a ella. Ello produce en el país la existencia de dos tipos de educación: una para ricos y una para pobres, lo que además de agudizar las diferencias sociales vulnera el derecho de la mayoría pobre de acceder a una educación de calidad con todas las garantías para llevar un proceso exitoso de formación.

<sup>25</sup> Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia

**La idea de avanzar  
hacia un desarrollo  
autónomo se ha  
pospuesto ante la  
claudicación de la  
política pública  
educativa frente a los  
intereses del mercado.**

Con la promulgación de la ley 715 de 2001 se dio comienzo a la contrarreforma educativa donde la tendencia es que la educación privada se vuelva aún más hegemónica en la sociedad a través del debilitamiento de la educación pública estatal. Algunas características de esta contrarreforma son: ampliar la cobertura en los distintos niveles de la educación, a través del aumento del número de estudiantes por docente; despedagogizar la educación, reduciendo la labor del pedagogo a la de monitor o guía del proceso de aprendizaje y ésta podrá ser realizada por cualquier profesional; desmonte del Estado social de derecho evidenciado en el paso del subsidio a la oferta por subsidios a la demanda con criterio focalizador.

Por otro lado, la calidad se redujo al rendimiento en las pruebas que realiza el Estado (ICFES, Pruebas Saber) y la eficiencia y la eficacia se convirtieron en pilares de la educación basadas en estándares y competencias que buscan adecuar el sistema educativo colombiano a los requerimientos del mercado provocando un detrimento de la formación integral que reconoce la autonomía y la diversidad étnica y cultural.

La idea de avanzar hacia un desarrollo autónomo se ha pospuesto ante la claudicación de la política pública educativa frente a los intereses del mercado, que propone un reordenamiento del saber a nivel mundial, impidiendo que nuestro país pueda orientar sus políticas educativas hacia la construcción de conocimientos claves para su propio desarrollo.

La contrarreforma se puede entender como el desmonte de los fines y principios de la educación establecidos en la ley General de Educación; pleno desarrollo de la personalidad, respeto a la vida y los derechos humanos, formación para la participación, generación de conocimientos científicos y técnicos, comprensión de la diversidad étnica y cultural, acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás valores de la cultura, desarrollo de la capacidad crítica reflexiva y analítica, protección del ambiente y defensa del patrimonio cultural, entre otros.

El derecho fundamental a la educación ha sido suscrito en diferentes convenios y pactos internacionales<sup>26</sup>. Igualmente en la Constitución Política de Colombia aparece como un derecho fundamental de los niños y las niñas (artículo 44) y la Corte Constitucional a través de sus sentencias ha ido perfilando el derecho a la educación como fundamental.

notas

<sup>26</sup> Entre ellos, el Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales, la Convención para la eliminación de todas las Formas de discriminación contra la Mujer, la Convención Internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación Racial, la Convención de los derechos del niño y la Convención contra todo tipo de discriminación en la esfera de la enseñanza, por ejemplo.

En este ámbito el derecho a la educación es un derecho radical, sin el cual no es posible la existencia misma de la sociedad y el ejercicio de los demás derechos humanos.

Asimismo, se aspira a que la construcción de la propuesta permita consolidar un proceso de Movilización Social como fundamento de la Ley Estatutaria, el cual contribuya, por una parte, a luchar por el derecho a la educación y por otra, a ir construyendo el debate sobre un Proyecto de Nación, educación, cultura y pedagogía para nuestro país.

Por ello, lograr una Ley Estatutaria por el Derecho a la Educación significa dar una lucha frontal contra el modelo de desarrollo neoliberal por la conquista de los derechos para buscar superar la desigualdad social.

### +++ Contenidos:

- La ley Estatutaria de Educación deberá en primer lugar argumentar el por qué la educación se considera un derecho fundamental.
- Su importancia, en el eje de construcción de la libertad personal y la ciudadanía para acceder a los bienes de lo humano, la cultura y el disfrute de todos los demás derechos.
- Deberá orientar el desarrollo en la educación, de los principios, fines y objetivos que orientan el proceso educativo a la formación del ciudadano y el Proyecto de Nación, contenidos en la Constitución y la Ley, así como en la búsqueda de un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo.
- La Ley Estatutaria al tratar del derecho a la educación avanzará en la definición de aspectos como el acceso a todos los niveles del sistema educativo, construyendo un preescolar desde los tres años, como lo vienen reconociendo legislaciones internacionales. De igual manera, la posibilidad de ingreso a la universidad para los estudiantes de menores recursos.
- La gratuidad en correlación con la calidad como parte fundamental del derecho.
- Las responsabilidades del Estado, la familia y la sociedad para asegurar el acceso y permanencia en el sistema educativo
- La autonomía, la libertad de enseñanza y el libre desarrollo de la personalidad.

Esta ley estatutaria debe permitir la movilización de la sociedad en torno a la exigibilidad del derecho a la educación, ésta no puede reducirse a una cuestión operativa, técnica, sino que sus contenidos deben posibilitar la reflexión y la movilización de toda la sociedad, entendiendo que el cambio y la transformación no vienen de la promulgación de una ley, sino de la acción social que ésta pretende regular.



## **[VII. CARTA ABIERTA A LA MINISTRA DE EDUCACIÓN]**

**El punto de partida debe ser el poner en cuestión y discusión la actual política educativa; no hacerlo significa prolongar en el tiempo graves deficiencias del sistema educativo público estatal, con las consecuencias que ello tiene para la sociedad.**

Percibimos con profunda preocupación el estado de la educación en nuestro país. Nos permitimos manifestar abierta y públicamente a usted, sus funcionarios y a muchos colombianos, que existen otras miradas sobre lo educativo que deben ser tomadas en cuenta. En consecuencia, permítanos mostrarle algunos puntos de divergencia que hacen necesario un tipo de debate no controlado desde su instancia de poder, como lo acontecido con el Plan Decenal de Educación:

El punto de partida debe ser el poner en cuestión y discusión la actual política educativa; no hacerlo significa prolongar en el tiempo graves deficiencias del sistema educativo público estatal, con las consecuencias que ello tiene para la sociedad. Hay que hacer un gran acuerdo para encontrar los problemas actuales, sus causas y las estrategias de solución.

La legislación educativa de la actual administración, a nombre de un tipo de eficiencia y eficacia trasladada del mundo empresarial, produce una racionalización administrativa que semeja la educación a una fábrica.

El documento denominado “Visión 2019” es la continuación de la mal llamada “revolución educativa”, que centró sus objetivos en el aumento de cobertura a través de la denominada “racionalización educativa”. Este proceso busca aumentar el número de niños atendidos, sin incremento de la inversión, por medio de dos políticas: el aumento en el tiempo-aula institución por maestra, maestro o directiva docente y el aumento del número de estudiantes en el salón de clase. En los últimos tiempos, ambas políticas han sido reforzadas mediante el Decreto 634 de 2007, que brinda incentivos económicos a los rectores por ampliación de la cobertura, presentándose así una sobrepoblación escolar con salones de hasta 65 estudiantes.

Los informes de la Contraloría y la Procuraduría muestran con claridad cómo las proyecciones de cupos hechas por el gobierno han sido contrarrestadas por la deserción que tiene entre sus causas principales la pobreza, el desplazamiento forzado, y la pérdida del sentido y de la utilidad de la escuela para los niños y los jóvenes. Los niveles de deserción registrados por estas entidades superan en número a los cupos creados. Esto nos plantea claramente cómo el proyecto nacional en el que se inscribe la escuela, tanto a nivel cultural como social, también debe ser pactado para construir una apuesta nacional por encima de gobiernos y de intereses personalistas. Una consecuencia de esta política es el alto grado de analfabetismo que deja por fuera del sistema educativo 2.698.738 niños, niñas y jóvenes.





¿Cuánto de lo que pregona el Ministerio de Educación Nacional acerca de la inclusión de lo local y lo regional va a sus pruebas estandarizadas? Aun personas tan cercanas al Ministerio como el profesor Carlos Eduardo Vasco, hacen la siguiente crítica:

“Chomsky no nos sirve, pues según él, todas las personas con cerebro normal tenemos la competencia lingüística y el dispositivo de adquisición del lenguaje DAL o LAD. Dell Hymes nos sirve más para las competencias comunicativas que para las demás competencias académicas. Los modelos alemanes, ingleses y norteamericanos nos sirven mucho para las competencias laborales certificables, pero no tanto para las académicas. Aun suponiendo que tuviéramos el marco teórico apropiado, nos faltaría saber cómo evaluar por competencias. Los exámenes del ICFES algo han aportado, los de SABER menos, y los ECAES mucho menos. La limitación a exámenes escritos de preguntas cerradas es muy severa para una evaluación por competencias. Pero aun suponiendo que supiéramos cómo evaluar por competencias, todavía faltaría lo más difícil: no sabemos cómo enseñar para el desarrollo de competencias ni cómo formar a los maestros que no aprendieron así para que enseñen así. Esta es otra variante del insoluble problema de Catón el Mayor cuando preguntó en el Senado de la antigua Roma a quienes querían organizar una especie de policía: “¿Quis custodiet ipsos custodes?” (¿Quién va a vigilar a los vigilantes mismos?). Ahora habría que preguntar a quienes proponen que los maestros enseñen por competencias: “¿Quis docebit ipsos docentes?” “(¿Quién va a hacer docencia a los docentes mismos?)”<sup>27</sup>.

Nos parece que, en asuntos de educación, a cambio de tener cerca un movimiento de élite compuesto por empresarios y ONGs afines a la política del MEN, e instituciones educativas obligadas a participar para no quedar por fuera, sería fundamental darle cabida a esa otra sociedad civil crítica que usted se ha negado a visibilizar desde la concurrencia del poder, el gobierno y los recursos. La educación y sus recursos son un problema de todos y no sólo de un grupo de élite y, por ende, se requiere que los y las colombianas nos apersonemos de la construcción de nuestro futuro.

La situación de la universidad pública constituye otro campo de preocupación. Allí, se evidencia el carácter privatizador y de entendimiento de lo público, cuya consecuencia es que cada vez menos colombianos tienen acceso a ella, mientras que los intentos de construir un servicio privatizado nos muestran un interés de élite fundado sobre una idea de meritocracia académica que niega las desigualdades de partida, basada en

<sup>27</sup> I. Vasco, Carlos E. “Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019”. Conferencia dictada en la universidad EAFIT, el 10 de marzo de 2006. Consultado en internet el 16 de mayo de 2007: <http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>

un sistema político que nos hace como uno de los más desiguales del continente. Es decir, es un proyecto de universidad produciendo inequidad.

La manera como se han manejado recientemente las elecciones en diferentes universidades del país y su versión de los hechos sobre la Universidad Nacional de Colombia, obvia los debates de fondo, que son sobre el sentido público de la universidad, el conocimiento como asunto público, y el derecho a una universidad pública y de calidad para todos los colombianos que la requieran.

De igual manera, la discusión sobre la tecnología debe ocupar un lugar preponderante, más en un mundo en el cual ésta y la comunicación se convierten en una nueva base productiva de ella. No obstante, en su Ministerio hemos visto resucitar una visión instrumental de la tecnología, en la cual el uso y el manejo de los proyectos relacionados con la informática muestran el vacío de un debate a fondo sobre cómo y por qué los computadores, sobre el lenguaje implícito en ellos, y la manera como se orienta la acción desde la máquina.

Es bueno recordarle que en el caso argentino, ante la posibilidad de inversión millonaria en dólares para dotar de computadores a las escuelas y a los niños, se consideró más importante construir la base cultural en los docentes para que éstos pudieran sustentar las modificaciones en esta esfera.

En ese sentido, es en este país donde tenemos que pensar la manera como nos integramos desde lo que somos al mundo científico y del conocimiento que se ha generado en este tiempo. Esto debe ser pensado de una forma transdisciplinar en la cual el conocimiento se convierta en uno de los fundamentos para organizar el futuro de nuestra sociedad. Igualmente, desde la educación se requiere construir una propuesta pedagógica que integre la tecnología y que garantice realmente los procesos de aprendizaje a través de ella y no un simple uso mecánico de la máquina. Al respecto, y según datos de múltiples fuentes privadas y oficiales, recordamos que el acceso a la tecnología informática no supera el 14% de la población colombiana y está concentrado en ciudades capitales, sin un acceso suficientemente cualificado.

Nos oponemos a un modelo de gobierno en donde la participación y la construcción de procesos desde la sociedad civil se tienen cada vez menos en cuenta, en lugar de intentar fortalecer organizaciones que sirvan de soporte a las políticas construidas en los gobiernos. La deliberación pública no es un espacio ideal de confluencias simples, sino de visibilización de la conflictividad de intereses, identidades y de diversas orientaciones sobre el horizonte de la sociedad.

**Nos oponemos a un  
modelo de gobierno en  
donde la participación y la  
construcción de procesos  
desde la sociedad civil se  
tienen cada vez menos en  
cuenta.**

Sería interesante que en medio del optimismo generado por los actuales niveles de participación en el Plan Decenal, también se tuviera en cuenta la actitud de estigmatización que el MEN asume frente a la participación de los jóvenes y los movimientos estudiantiles cuando se movilizan por la defensa de la educación pública; al respecto sería importante mirar el caso chileno. Allí un movimiento de los jóvenes, atendido democráticamente por las instancias gubernamentales, logra en la concertación la constitución de la Comisión Nacional Presidencial para Educación. Los 80 delegados entre los cuales hay empresarios, académicos, gremialistas, jóvenes, padres de familia, entidades eclesiales, acuerdan la derogatoria de la ley orgánica y constitucional de educación chilena (LOCE), y se aprueban profundas modificaciones desde la concepción de desarrollo humano, la idea de calidad, de servicio, de currículo. Este sería un buen referente político para su Ministerio, más si se tiene en cuenta que la lógica de la política de educación chilena ha sido un espejo de la colombiana.

Como se puede dar cuenta, señora Ministra, en su gestión la educación no ha sido puesta en la sociedad. Tardíamente se intenta por medio de un Plan Decenal un remedo de participación que intenta obviar los caminos de un debate amplio y no controlado.

La complejidad del tejido social articulado alrededor de los procesos educativos públicos y privados, así como la existencia de experiencias pedagógicas alternativas en marcha a lo largo del país, documentadas y analizadas por diferentes movimientos, entre éstos la Expedición Pedagógica, reclaman unas consideraciones preliminares a la implementación de una estrategia participativa, que permitieran un debate amplio.

La introducción de un proceso homogeneizador en los asuntos étnicos de las comunidades indígenas y afro de Colombia, niega las particularidades de estos grupos en sus procesos curriculares, de formación de maestros y de quién cumple las funciones de maestro en estas comunidades. Ello produce por parte del mismo Estado una situación de conflicto y confusión en los territorios étnicos, donde éste tiene la obligación de implementar los principios de diversidad e interculturalidad y autonomía que ordena la Constitución.

En la experiencia indígena, el vincular a la integralidad de la vida el componente del trabajo, para este caso de ejecución y distribución comunitaria, ocupa uno de los referentes de cambio más significativos, puesto que esto sí afecta a una escuela que no quiere pensar sobre los elementos de su vida misma. Aspecto que no se resuelve a través de los proyectos pedagógicos productivos que transforman el sentido de la



## **[VIII. UNA EDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA PARA EL PAÍS ]**

**La interculturalidad  
no es simplemente  
un intercambio  
armónico de culturas  
sino la posibilidad de  
que tienen todas las  
culturas, en igualdad  
de condiciones, de  
convivir, dialogar,  
proponer y participar  
de construcción  
colectiva de lo público.**

La iniciativa de conformar una comisión para la construcción de una propuesta de educación propia para los pueblos afrocolombianos en Colombia parte de la inquietud de un grupo de maestros y maestras que quieren fortalecer la movilización social por la educación visibilizando el aporte de estos pueblos a la discusión sobre la construcción de un proyecto pedagógico alternativo para el país.

La construcción colectiva de esta propuesta parte de dos principios fundamentales. Por una parte, pensamos que un proyecto de educación propia para los pueblos afro debe estar orientado simultáneamente hacia la reafirmación étnica y al reconocimiento intercultural en la construcción de lo público. En cuanto a lo primero, significa que la formulación colectiva de un proyecto de este tipo debe estar sustentado en una visión de etnodesarrollo anclada en y desde la identidad de los pueblos pueblo afrocolombianos que son, ante todo, un agregado de narraciones, historias intraétnicas e interétnicas, símbolos vinculados a la religiosidad, expresión corporal y artística, sabiduría de la medicina tradicional, saberes y las ciencias. Todo lo anterior hace de la herencia ancestral africana un todo cultural que está presente en la cotidianidad de la vida de las comunidades afrocolombianas, y que por ende se encuentra en permanente transformación.

Por otro parte, el reconocimiento intercultural parte de entender que los pueblos afrocolombianos se articulan en territorios en los cuales se ponen en tensión una diversidad de prácticas sociales y discursos que enfrentan y reconfiguran lo global y lo local, lo rural y lo urbano, lo individual y lo colectivo, en la construcción de lo público. En consecuencia, y siguiendo los aprendizajes generados por la Expedición Pedagógica, la interculturalidad no es simplemente un intercambio armónico de culturas sino la posibilidad de que tienen todas las culturas, en igualdad de condiciones, de convivir, dialogar, proponer y participar de construcción colectiva de lo público.

Los dos aspectos anteriores nos señalan una ruta estratégica en términos de construcción de un proyecto de educación propia de los pueblos afrocolombianos:

En primer lugar, teniendo en cuenta a la especificidad de la identidad afrocolombiana en cuanto a su lucha histórica por una autoafirmación étnica, la construcción de una política pública de educación propia afro no puede seguir siendo resultado de un procedimiento técnico-administrativo conducido desde instancias institucionales distantes de los territorios y la vida de los pueblos afro. En este aspecto, la movilización social por la educación debe orientarnos a fortalecer los procesos colectivos y autónomos de construcción de políticas públicas desde las comunidades ya que son ellas las que poseen el acervo histórico e identitario de

sus pueblos para construir la educación que necesitan. En este contexto, uno de nuestros objetivos es fortalecer esos procesos autónomos de construcción de política pública por medio del intercambio de experiencias regionales y nacionales en donde se haya avanzado hacia la construcción de procesos participativos de definición de políticas públicas, y de estrategias sociales para la implementación de contenidos y pedagogías para la educación propia desde los pueblos afrocolombianos.

En segundo lugar, y en estrecha relación con el punto anterior, reconocemos como un frente de acción el posicionamiento de la educación propia afrocolombiana en el contexto de la institucionalidad educativa del país, como parte de una estrategia hacia el reconocimiento cultural de los pueblos afro en la construcción de lo público. No obstante, consideramos que la participación en instancias público-estatales de carácter consultivo debe atender a criterios participativos y autónomos, y no a criterios impuestos desde las prioridades de gestión del modelo hegemónico de educación que tiende hacia la homogenización y la invisibilización de las particularidades de la identidad de los pueblos. En esa medida, queremos impulsar la conformación de un espacio colectivo de confrontación y de diálogo sobre la política de etnoeducación y sus desarrollos que parta de un claro reconocimiento al saber popular de los pueblos ancestrales y cuente con sus diversas expresiones. Su propósito sería recoger las propuestas de educación propia afrocolombiana que están en marcha en las distintas regiones y viabilice la definición de estrategias de fortalecimiento colectivo y participativo de las mismas.

En tercer lugar, debemos tener en cuenta que la generación de política pública de educación propia para los pueblos afrocolombianos requiere de una fortaleza colectiva que nos permita asumirnos como actores en la construcción de lo público. Por esa razón, queremos apoyar la construcción de redes sociales de educadores y educadoras afrocolombianos (as), como parte de una estrategia que nos lleve a reconocernos como actores de la educación, intercambiar experiencias pedagógicas y metodológicas, y construir estrategias comunes para posicionar y visibilizar la educación propia de los pueblos afrocolombianos en medio de la diversidad y especificidad de lo local para posicionar nuestras propuestas en el ámbito regional y nacional.

En cuarto lugar, consideramos que el fortalecimiento de una propuesta de educación propia afrocolombiana requiere de la participación de actores sociales que nos aporten desde su experiencia en el diseño popular y colectivo de proyectos de educación propia. En esa medida, queremos afianzar nuestros vínculos con el movimiento indígena reconociendo allí un





Hablamos desde la experiencia del Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC, que ha emprendido un significativo proceso de replanteamiento de la educación a partir de las raíces del pensamiento y costumbres de las culturas indígenas, así como de la reflexión sobre su devenir histórico y las problemáticas de la actualidad al igual que de sus perspectivas de futuro. De esta manera, las comunidades nos capacitamos para proponer e interlocutar como iguales frente a los problemas nacionales e internos, haciendo manifiesta nuestra condición de país plurilingüe y multicultural (Constitución Política de 1991).

El proyecto de universidad es resultado del ejercicio de más de 30 años de búsqueda colectiva de una educación acorde a las necesidades y visión de las comunidades locales, muchas de ellas contenidas en el proyecto o plan de vida de cada pueblo.

Este proceso ha implicado la creación del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural que desde 1978 viene trabajando en la identificación y generación de criterios orientadores con base en experiencias directas de desarrollo educativo a partir de escuelas propias<sup>29</sup>. Esta educación, más que producir ciencia, busca potenciar la sabiduría ancestral que nace del corazón, de lo más profundo de cada pueblo en su lucha por persistir, del esfuerzo por hilar los saberes comunitarios y elaborar día a día el tejido de una vida mejor. Es así como se han ido creando escuelas para atender a niños y niñas, desde el Aprestamiento (grado 0), la básica, la media, la formación docente y ahora la dinámica de nivel superior que atiende prioritariamente la formación de maestros en territorios indígenas.

Está compuesta por programas, centros, escuelas y otras experiencias locales que se proponen la formación profesional y la cualificación progresiva de los recursos humanos y técnicos a fin de potenciar el proyecto social, político, económico y cultural de los diversos pueblos participantes.

Su viabilidad se sustenta en las experiencias, interés y compromiso de las comunidades y organizaciones que la impulsan.

---

<sup>28</sup> Este documento fue elaborado por el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural de la Universidad Indígena Autónoma e Intercultural – UAIIN del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, como aporte al trabajo de la Mesa de Educación de Bogotá del cual hace parte.

<sup>29</sup> Escuelas propias son instituciones creadas por las comunidades en sus respectivos territorios, las cuales son instancias de laboratorio base de la investigación para construir la propuesta educativa que responda a los intereses y necesidades locales y en relación a la situación general del país. Son de orientación comunitaria, bilingüe en los espacios donde existen lenguas indígenas y de proyección intercultural.

## [IX. UN PROCESO DE ESTÍMULO AL PENSAMIENTO PLURALISTA DESDE LA POTENCIALIDAD DE LO DIVERSO, EXPERIENCIA DE UNIVERSIDAD INDÍGENA <sup>28</sup>]



**Si bien la Etnoeducación como política estatal está encaminada a proteger la diversidad cultural y potenciar la pluriculturalidad, sus desarrollos son muy limitados, y en muchos casos ante su implementación se interpone la política general.**

Su necesidad se percibe como una apuesta al desarrollo local y regional que haga efectiva y funcional la construcción de autonomía social y cultural, entendida como la capacidad política y técnica para proponer proyectos de bienestar y luchar en función de ellos.

### **¿Por qué una Universidad Indígena e Intercultural?**

Colombia no cuenta con una clara política para proteger y salvaguardar el amplio bagaje de diversidad cultural que posee, a pesar de ser reconocido constitucionalmente como país pluricultural y multilingüe (Constitución Política 1991) y albergar en sus territorios a más de 90 pueblos diferentes, hablantes de no menos de 65 lenguas autóctonas.

Si bien la Etnoeducación como política estatal está encaminada a proteger la diversidad cultural y potenciar la pluriculturalidad, sus desarrollos son muy limitados, y en muchos casos ante su implementación se interpone la política general. La Etnoeducación ha sido concertada entre el Estado y las organizaciones indígenas a través de sus programas autónomos creados para investigar y construir propuestas de educación pertinente, ante el imperativo de detener la desintegración de sus culturas ocasionada por la escuela. Desde estas instancias se toman los referentes para hacer las exigencias al Estado. Pero la Etnoeducación cubre principalmente a la educación básica y en la educación superior se carece totalmente de política desde el Estado. Aunque se ha adoptado la estrategia de realizar mesas de concertación de política a nivel nacional con los pueblos indígenas, en los últimos tiempos, éstas se ocupan principalmente de defender los pequeños logros alcanzados respecto del reconocimiento de los derechos culturales y etnoeducativos ante la arremetida del Estado por implantar una política generalizante en los territorios indígenas.

Respecto a educación superior las iniciativas principales igualmente se han dado desde los procesos del movimiento educativo indígena mediante convenios entre organizaciones y universidades que permite el desarrollo de acciones conjuntas de enriquecimiento recíproco, a la vez que, de hecho, se vienen impulsando procesos y programas concretos que van conformando un cuerpo operativo como es el caso de *Universidad Autónoma Indígena Intercultural*, creada por decisión de los cabildos indígenas del Cauca en Junta Directiva, en el marco del derecho a la autodeterminación y en continuidad del proceso de construcción del sistema educativo propio, dentro del cual la universidad juega un papel fundamental para su consolidación y cualificación.

El proceso a que se hace alusión tiene que ver con el esfuerzo que el CRIC desde sus inicios viene realizando mediante el trabajo en la formación de líderes, de dirigentes, así como de profesores, promotores de salud, multiplicadores organizativos, agentes de producción, comunicadores y múltiples personas encargadas de dinamizar, defender y apoyar procesos comunitarios. Estas dinámicas formativas se han caracterizado por retomar los espacios escolarizados y los no escolarizados partiendo de las expectativas y potencialidades comunitarias y desarrollando métodos, técnicas y en general un modelo que conjuga la sabiduría de nuestros pueblos con los conocimientos de otras culturas. Algunos participantes han hecho parte de los gobiernos municipales, departamental o nacional, otros, de otras organizaciones indígenas regionales o a nivel nacional. Podemos decir que en nuestro proceso organizativo se han formado profesionales altamente cualificados en los campos socio-organizativos.

Hemos avanzado en la concreción y desarrollo del conjunto de los lineamientos educativos hacia el fortalecimiento de nuestros “Planes de Vida” o “Proyectos de Vida”, que en esta etapa han llegado a niveles importantes de complejidad y que hoy requieren de mayor cualificación y conocimiento. Desde la comprensión de las diversas cosmovisiones, se han identificado criterios orientadores, contenidos, didácticas y procedimientos que han facilitado los procesos de aprendizaje y de desarrollo del conocimiento, aspectos que deben ser profundizados y potenciados desde la formación universitaria.

Así se viene avanzado en la apropiación y construcción de un modelo propio de escuela, para la formación de jóvenes y adultos. Se han profesionalizado maestros indígenas, que hoy se encuentran vinculados a procesos comunitarios en los Territorios Indígenas. Se avanza en el desarrollo y aplicación de un currículo de formación profesional en Pedagogía Comunitaria, Administración y Gestión, Derecho Propio, Desarrollo Comunitario y Salud Comunitaria, entre otros. En este sentido el proceso de universidad indígena es un sueño colectivo que paulatinamente va tomando cuerpo en una dinámica de construcción constante.

Este camino emprendido, es la manifestación más comprometida y clara del rumbo que ha tomado la formación superior desde la mirada y acción de las mismas comunidades involucradas.

En este sentido, se asume la universidad como una estrategia de formación integral que conlleva al fortalecimiento, potenciación y proyección de las acciones sociales, económicas, políticas, organizativas y culturales que sustentan



los planes y proyectos de vida de cada uno de los pueblos en el marco de la interacción y convivencia armónica entre sí y con la naturaleza. Está comprometida con la construcción de procesos de interculturalidad y la ampliación, socialización y profundización del conocimiento, hacia la generación y sostenibilidad de modelos de vivir y desarrollo comunitario respetuosos de la vida en todas sus dimensiones. Mas que una institución con amplia infraestructura física, se trata de espacios para el ejercicio del pensamiento, desarrollo de valores e implementación de estrategias para el mejoramiento integral de la vida de los pueblos.

***El fortalecimiento de las identidades culturales y el desarrollo local, dos referentes que integran la universidad de la resistencia***

La universidad es parte constitutiva del Sistema Educativo Propio, en el sentido que facilita la cualificación de los procesos pedagógicos, desarrolla estrategias de investigación en los diferentes campos, asume la comprensión del conocimiento como eje significativo del desarrollo integral, posicionando y difundiendo los planteamientos educativos de los pueblos indígenas en un nivel de universalidad.

La continuidad en la formación, no sólo se la entiende en relación a los niveles escolarizados, sino también en cuanto que ella que se da en el contexto comunitario, partiendo desde la familia. La universidad articulada al contexto sociocultural debe fortalecer los aprendizajes que se dan en el espacio familiar, ya que es en ella donde se socializa el pensamiento indígena. Los aprendizajes y conocimientos que fundamentan las culturas se empiezan a estructurar desde el fogón, por lo tanto la universidad está llamada a establecer lazos conectores entre lo local con los mundos diversos que componen el universo, constituyéndose en una instancia articuladora del saber propio con el procedente de otros espacios y pueblos. Por ejemplo, en cuanto a territorio, cosmovisión, salud, producción agrícola, pensamiento político y comunitario. Esta educación trata de combatir la imposición, es decir, los planteamientos curriculares no se entienden descontextualizados porque se perderían valores culturales como la lengua y el pensamiento colectivo. Se trata de un espacio de formación que se interesa por propiciar la interrelación entre los jóvenes y los mayores a través del conocimiento y la experiencia vivida, revisando críticamente los derechos formulados y los ejercidos, factor que a su vez contribuye a la revitalización cultural, a la reconstrucción de los modos de vida y de organización, a la resignificación del papel de los diversos actores del proceso educativo, a la generación de dinámicas de equidad social y desde esta perspectiva actuar en la comunidad.

notas

Este nivel de formación además está encaminado a fortalecer y consolidar los procesos de resistencia, de manejo y control territorial y a valorar las cosmovisiones y pensamiento propios, y con ello a los procesos de fortalecimiento o de recuperación de la identidad cultural, que en muchos casos implican una reindianización de sectores de la población campesina que hasta hace algún tiempo no se autoidentificaban como indígenas, pero que poco a poco retornan a sus raíces culturales. Esto muestra los efectos de la estratificación económica y sociocultural de las poblaciones y la incidencia que ello ha tenido en su identidad, frente a lo cual la universidad como tal debe preguntarse acerca de su papel social, teniendo en cuenta los distintos procesos de recuperación de identidad que se presentan en nuestro país y en los que están presentes diversos intereses y tendencias, pero en los que habría que identificar y fortalecer los procesos reales de identificación con la respectiva cultura y entre los que habría que destacar aquellos que se dan al interior de las comunidades afrocolombianas.

Diversas miradas nutren la concepción de universidad propia. Hay quienes de manera enfática expresan que la universidad no son las edificaciones y las cuatro paredes, sino formarse en la vida, con lo que ello implique.

“Hablamos de universidad de la vida porque trabajamos desde ella para mejorar nuestros procesos y aportar a otros procesos. El objetivo es formar personas desde la ley de origen para que desde distintas miradas se puedan crear lazos de entendimiento. Hoy hay quienes irrespetan los principios que nos dejaron nuestros mayores. Valoramos lo nuestro y aprendemos de los otros, para aportar al pensamiento universal”<sup>30</sup>.

Como complemento de este planteamiento está el de quienes por ejemplo plantean que la casa es la universidad, teniendo en cuenta el sentido y trascendencia que la casa tiene para las culturas indígenas, lo cual se expresa en la distribución de sus espacios y en particular en el papel que cumple cada uno de ellos en el aprendizaje y enseñanza de los roles y en su reafirmación en cada una de las etapas de la vida del hombre o la mujer indígena. Es desde todo este cúmulo de miradas que toma validez el desarrollo de la investigación, la sistematización, la profundización con una constante elaboración conceptual que la universidad está llamada a propiciar.

Sólo un proceso formativo fundamentado en el reconocimiento y valoración de epistemologías presentes en cada una de las culturas que componen la diversidad de pensamiento se puede contribuir a transformar lo diferente en motivo de respeto y no de discriminación, donde el fortalecimiento de las identidades conlleve una fuerte autoestima y fortaleza para

<sup>30</sup> Jambaló, Universidad de Nuestro Pensamiento.



enfrentar las múltiples dificultades y conflictos, donde las lenguas originarias también sean reconocidas como valiosa herramienta para la producción de sabiduría y conocimientos, donde a fuerza de acción comunitaria se vaya legitimando una sólida autonomía e identidad comprometida con la generación de relaciones de interculturalidad que potencie la ayuda mutua y el diálogo de igual a igual. Es desde esta visión que encontramos sentido al fortalecimiento de procesos de desarrollo local como una condición básica para la interlocución en el mundo global en condiciones de dignidad.

Desde esta perspectiva, la universalidad la entendemos bajo los principios de reconocimiento de la diversidad y unidad desde el establecimiento del diálogo y convivencia entre diferentes y a partir del respeto de las particularidades. Supone este planteamiento, trascender la concepción de lo diverso simplificando su incidencia o reduciéndolo a campos de corta magnitud. Este enfoque implica superar los análisis a partir de tópicos o aspectos sueltos y estáticos, para entenderlos ligados a las dinámicas que ofrecen los procesos y contextos socioculturales donde nos desenvolvemos.

#### **La visión de desarrollo un elemento de amplia incidencia en la universidad que queremos construir**

En nuestros procesos organizativos, la reflexión acerca del desarrollo se empieza a dar en la medida que nos preocupamos por orientar la construcción de nuestro proyecto integral de vida y hace parte de todos los programas y proyectos que emprendemos.

Cada cultura puede pensar y fundamentar su tipo de “desarrollo”. Para nosotros “desarrollo”, constituye un proceso de mejoramiento permanente, que si bien nos plantea algunos referentes de llegada o metas a alcanzar, estos referentes casi siempre de bienestar físico, competitivo e individualizado, no constituyen el fin principal del desarrollo, ya que es desde el bienestar integral de nuestras colectividades, desde donde se toma el indicador principal de crecimiento.

Para muchos pueblos, la tierra no tiene solamente un valor económico que contribuye a su bienestar social, sino que se la considera como *“madre tierra, para convertirla en territorio libre, libre para el monte y los pájaros, para las aguas, para los animales, para los espíritus de esas aguas y de esos animales, para poder oír la voz de los duendes, de los the Wala o shamanes”*. Esta condición constituye un imperativo de bienestar social y cultural.

notas

En nuestras comunidades agrarias, dado el carácter de agricultores, cazadores, recolectores y pescadores, en amplios sectores de la población predomina una concepción biocentrista de la vida. Se explica ésta en la profunda interrelación con la naturaleza, donde cada ser humano es parte constitutiva de ella. Esta condición ha facilitado la fuerte adaptación de las tecnologías y el uso respetuoso del recurso natural, factor que contribuye al establecimiento de condiciones de protección y conservación de la naturaleza. Sin embargo, con el incremento de la producción, del mercado, del consumo y de las diversas formas de apropiación de la naturaleza, se altera el equilibrio natural y el hombre empieza a concebirse no como parte de ella, sino como dueño con derecho a usar y abusar socialmente de ella. Las consecuencias de un “desarrollo” centrado en la acumulación, destrucción de la naturaleza, con la consecuente concentración de la tierra, y demás medios de producción ha generado violencia, desplazamiento, empobrecimiento de las mayorías, destrucción de los agrosistemas y por ende de los recursos naturales. Potenciar los conocimientos y saberes culturales, políticos y técnicos para abordar nuevos proyectos centrados en la generación de valores humanizantes es tarea central en la que se empeña la UAIIN.

Desde este planteamiento el reto de la universidad indígena está directamente relacionado con *el fortalecimiento cultural como condición básica para el establecimiento de mejores condiciones de vida y crecimiento con equidad.*

### **Conciencia de pueblos y organización integral como proyecto de vida**

Acogiéndonos a la experiencia que nos han dado nuestras organizaciones, podemos afirmar que nosotros no concebimos ningún tipo de desarrollo sin fundamentarnos en una conciencia de pueblos y organización social que nos permita abordar la construcción de proyecto de vida desde nuestra identidad cultural y con amplia participación de las mismas.

Lo anterior significa tener presente la diversidad en que estamos inmersos, lo cual implica que el desarrollo sea compatible con las condiciones y valores de las comunidades concernidas. Esta condición nos lleva a plantearnos desde adentro estos interrogantes: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿qué queremos?, ¿hacia dónde nos orientamos?, ¿cómo realizar nuestra vida, atendiendo a nuestras raíces ancestrales y a las exigencias de la modernidad?

Es condición indispensable, entonces, mantener y desarrollar nuestra capacidad de autonomía, que se expresa en responsabilidad e idoneidad para lograr fuerza social, exigir los derechos y ejercer las responsabilidades que nos corresponden. El fortalecimiento de las instancias de autoridad interna de las



**La universidad  
indígena proyecta su  
acción más allá de la  
ciencia occidental para  
posibilitar la incidencia  
y generación de distintos  
tipos de conocimiento,  
donde el pensamiento  
científico occidental es  
solo un componente que  
se reapropia desde las  
particularidades de cada  
cultura.**

comunidades es una condición indispensable para garantizar participación deliberante, democracia y en últimas posibilitar el cumplimiento de acuerdos y convenios pactados con el Estado y las demás instancias comprometidas en el apoyo a nuestro proyecto de vida.

Nos interesamos en construir procesos de identidad colectiva porque entendemos *que la cultura es un potencial que da sentido y significado a nuestras vidas, transmitiéndonos la fuerza que nos anima y cohesionamos como grupo a la vez que proporciona condiciones más reales para la atención a las necesidades.*

En síntesis, nos empeñamos en definir nuestros propios destinos. Pero desde las condiciones de pueblos marginados del poder, esta iniciativa se convierte en un ideal que pocas veces se hace realidad. Sin embargo, desde la fuerza que dan nuestras organizaciones y la convicción de la legitimidad de nuestros derechos, es que exigimos al Estado el cumplimiento de los derechos de cada individuo en particular y de cada comunidad como colectivo. El Estado como garante de nuestro bienestar, está en la obligación de reconocer y posibilitar los procesos autónomos procurando los recursos y condiciones necesarias para su implementación y continuidad.

Desde esta perspectiva, la universidad indígena proyecta su acción más allá de la ciencia occidental para posibilitar la incidencia y generación de distintos tipos de conocimiento, donde el pensamiento científico occidental es solo un componente que se reapropia desde las particularidades de cada cultura. El reto universitario implica entonces el desarrollo y posicionamiento de otras formas del conocer que por sus efectos son aportes al posicionamiento de corrientes de pensamiento y propuestas pedagógicas emanadas desde los sectores populares.

Desde esta perspectiva la investigación es el recurso más apropiado para todo el proceso formativo. Con una visión participativa estos procesos investigativos han ido dando paso al posicionamiento de nuevas epistemologías centradas no tanto en la acumulación de saberes y conocimientos, sino redefinidas desde la práctica social y construcción permanente de proyectos de vida. Es en este sentido que la UAIIN, considera su papel de apoyo a la construcción de política pública frente a la educación.

## [X. UNIVERSIDAD PÚBLICA, EDUCACIÓN SUPERIOR Y SISTEMA MUNDO CAPITALISTA]

A través de este documento<sup>31</sup>, la comisión de Universidades de la Mesa de Bogotá, de la Movilización Social por la Educación, pretende abrir el debate, discusión y polémica, sobre lo que se considera como educación superior y universidad pública. Esta reflexión se inserta en el contexto del sistema mundo capitalista y su relación con el contexto local, regional y nacional, de oposiciones y resistencias, en la configuración de nuevas formas de pensamiento crítico y el poder consolidar una propuesta epistémica, política, económica, cultural y social. Aspiramos a que se constituya en una contribución a la lucha por el papel que debe jugar la universidad pública y la educación en la construcción de otro mundo posible y por tanto de una nueva sociedad deseada y el proyecto de nación al que aspiramos.

### Globalización y universidad

El campo de la universidad, la educación superior y la producción de conocimiento se enmarca dentro del sistema mundo capitalista<sup>32</sup>, que en su fase inicial surge con la modernidad y la configuración de los estados nacionales. Sus particularidades tienen que ver con la expansión del capital, los mercados, el flujo de capitales, la concentración del capital financiero en pocas transnacionales, la expansión hegemónica cultural y política a través del proyecto de modernidad.

En este sentido, se gesta un proceso de transnacionalización de la educación y su consecuente constitución de un sistema mundo educativo donde las políticas son diseñadas, formuladas e impuestas a los estados nacionales por los grandes organismos internacionales y las organizaciones del capital transnacional. Este proceso se ha viabilizado mediante las políticas neoliberales cuyo propósito ha sido lograr administrar los intereses del sistema mundo capitalista, crear las exigencias de eficiencia y eficacia y construir los indicadores de calidad para lograr una estandarización del conocimiento y la educación, a manera de sistema global.

<sup>31</sup> El presente documento fue elaborado teniendo en cuenta las reflexiones desde el seminario de profundización llevado a cabo por la Mesa de Bogotá en el primer semestre del 2006, donde participaron como expositores Nelson López Jiménez, Leopoldo Múnera, Abelina Pancho y Graciela Bolaños. Así mismo se contó con el documento de Boaventura de Sousa Santos y las relatorías recogidas por el profesor de la UPN Hernando Bravo, el trabajo monográfico de grado titulado *La Movilización Social por la Educación: propuesta y construcción de resistencias (Una mirada desde la Mesa de Trabajo de Bogotá)*, de Sandra Lilliana Cuervo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, así como algunas de las actas levantadas en las reuniones de la Comisión de Universidades de la Mesa de Bogotá. Coordinó la escritura del artículo Luis Francisco Guerra García de la Universidad Distrital. Ipazud. Comisión Universidades. Mesa de Bogotá, Movilización Social por la Educación.

<sup>32</sup> El concepto es tomado de las discusiones del texto de Immanuel Wallerstein "*La reestructuración capitalista y el sistema-mundo*", 1997.



**El punto neurálgico de la discusión se centra en comprender lo que se ha entendido por política pública y cómo debemos pensarla epistémica y políticamente.**

Todo esto ha producido el deterioro de la función del Estado y la autonomía de la universidad, colocándolos dentro de la lógica empresarial para la prestación de servicios y la obtención de plusvalía a través de la competencia y mercantilización de la educación superior.

Para el tránsito de esta política e ideología se pone en circulación una estrategia de reformas constitucionales (acto legislativo de transferencias) y de leyes reglamentarias (Plan Nacional de Desarrollo) con pretensiones de posicionar y legitimar la redefinición del gasto público. Se abre entonces el espacio para la privatización de las empresas estatales y se logra una reducción en las funciones del Estado social de derecho, con el paralelo fortalecimiento, desde el Estado mismo, del sector privado. Esta lógica de privatización y de corte empresarial, donde de estudiante se pasa a la consideración de cliente al que se le presta un servicio, se refleja con la disminución del gasto por estudiante, el aumento del número de estudiantes por aula de clase, la acreditación atada a la *calidad total* empresarial dentro del marco de la eficiencia y la eficacia, la creditización que constriñe el currículo a la circulación de la reproducción del pensamiento hegemónico, como garantía para la flexibilización del trabajo, y a la vez los créditos como compra de mercancía-conocimiento acumulable para la obtención del título profesional.

#### **El problema de las políticas universitarias**

El punto neurálgico de la discusión se centra en comprender lo que se ha entendido por política pública y cómo debemos pensarla epistémica y políticamente. La política pública siempre ha estado relacionada con el contexto del Estado y el gobierno, es decir, se le ha asignado el papel principal a quienes dirigen y por lo tanto sustentan el poder a su interior, que bien lo hacen vía gubernativa o por medio de intervenciones directas para favorecer los intereses de quien posee el poder económico o el privilegio de dominio cultural y político al interior del Estado. Siempre existe un cruce entre lo endógeno y exógeno en esas relaciones de poder, es decir, hay unos intereses propios de unas fracciones de clase que imponen sus intereses políticos a las otras clases, generando en muchos casos contradicciones y en otros antagonismos, pero a su vez estas fracciones de clase, de acuerdo a sus intereses, negocian y acuerdan pactos e imponen los dictámenes de los organismos transnacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial del Comercio (OMC).

De esta manera hay un desplazamiento de lo público a lo privado que se ve reflejado en los siguientes lineamientos básicos: criterio de rentabilidad económica, eficacia, reto social,

reto económico <sup>33</sup>. Se pasa de unas políticas gubernamentales y estatales a unas políticas fiscales que tienen que ver con los sistemas de autofinanciación, incremento de costos educativos, reducción del gasto social, como los ejes fuertes que convierten la educación superior en la prestación de un servicio, debilitando totalmente su condición de derecho humano integral.

Bajo esta perspectiva hay que desestructurar el concepto que se ha construido sobre política pública para pensarlo más en términos de involucrar en el proceso a la sociedad, desde la base y de abajo hacia arriba, que posibilite brindar elementos epistémicos para la construcción de una democracia radical fundada en el principio de la participación y la capacidad de decisión. Esto implica un reconocimiento de la heterogeneidad, la diversidad, la pluralidad y la inclusión de amplios sectores populares en el campo de la educación superior, que involucre una fuerte movilización social con capacidad de establecer un nuevo pacto social, tanto del conocimiento, como de múltiples currículos e inclusión de saberes populares y ancestrales<sup>34</sup>, que hagan posible generar nuevas formas y relaciones con el Estado y el poder democrático que desde allí pueda construirse.<sup>35</sup>

Surge la necesidad de pensar nuevas formas de organización dentro de las instituciones y los movimientos sociales. Estas deben visualizar las necesidades reales de las poblaciones y las responsabilidades sociales de la producción de conocimiento en las universidades, así como las formas de interactuar con las diferentes pretensiones de actores sociales y escenarios<sup>36</sup> que no son tenidos en cuenta dentro del actual modelo de sociedad que existe. Una materialización de este tipo de lógica se encuentra en la propuesta de educación y universidad que está desarrollando el pueblo Nasa del Cauca o el de la Universidad de la Resistencia Campesina de las Comunidades de Paz, que se proponen desde sus necesidades propias de conocimiento y de relación intercultural en el contexto de la globalización.

<sup>33</sup>Tomado de la relatoría No 2, Seminario Universidad Pública y Educación Superior, conferencia de Leopoldo Múnera: *Perfiles de política pública en un contexto de globalización: las incidencias en la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá 2005.

<sup>34</sup>Tomado de la relatoría No 3, Seminario Universidad Pública y Educación Superior, conferencia de Avelina Pancho y Graciela Bolaños. *La Universidad Indígena – Propuesta del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC*, Bogotá 2005.

<sup>35</sup>Tomado de la relatoría No 4, Seminario Universidad Pública y Educación Superior, Una lectura acerca de los planteamientos de Boaventura de Souza Santos alrededor de la Universidad en el siglo XXI. Presentación a cargo de Carlos Alberto Lerma. Bogotá 2005.

<sup>36</sup>Entre estos actores sociales que se definen a partir de rasgos étnicos, culturales, de género y ambientales.

notas

**Se han encontrado  
iniciativas de maestros  
y pobladores que tejen  
sociedad en medio  
de los más agudos  
conflictos, experiencias  
que son creaciones de  
maestros en interacción  
con las múltiples  
condiciones en que  
las experiencias se  
realizan.**

## La autonomía

Uno de los aspectos que mayor menoscabo presenta el sistema mundo educativo es precisamente el debilitamiento de la autonomía universitaria, pues la imposición de las políticas globales en educación superior la han afectado y fragmentado.

La obligación de cumplir con criterios de eficiencia y eficacia, desde lo fiscal y administrativo, por encima de lo académico y pedagógico, así como el cumplimiento de unos indicadores impuestos externamente, conduce a la desapropiación de las necesidades reales del contexto local, regional y nacional de las funciones que debe cumplir la universidad para colocarlas en el ámbito de las competencias internacionales y transnacionales.

Si bien es cierto que la universidad internamente puede ser considerada como un campo de lucha, en cuya arena se debate una serie de antagonismos y contradicciones que se confrontan por la hegemonía actuando tanto en los discursos como en las prácticas cotidianas,

también se confrontan con otros campos: del sistema mundo educativo, el epistémico de producción, los del control simbólico cultural y el del Estado.<sup>37</sup>

Estos presupuestos conducen a abrir la discusión sobre el problema de qué consideramos por autonomía, cómo la construimos, entre quiénes, a favor de qué intereses, quiénes podrían beneficiarse de la misma, cuáles son las relaciones con el Estado y a qué tipo de sociedad y nación apuntan, cuáles serían los postulados básicos de la educación superior y cuáles los de la universidad pública.

Si se piensa constituir socialmente una nueva autonomía, más allá del pensamiento liberal y moderno, las funciones y sentidos de la universidad pública deben construirse en una estrecha relación con la sociedad, los movimientos sociales y las formas organizativas de las comunidades en los contextos locales y regionales. Esto significa avanzar en pensar en la construcción de un proyecto educativo propio fundado en el debate político y epistémico, sobre el sentido de lo público y de la universidad, que involucre el mayor número de actores sociales y políticos.

<sup>37</sup>Tomado de la relatoría No 1 Seminario Universidad Pública y Educación Superior, conferencia de Nelson E. López Jiménez, Reflexiones acerca de la modernización académica y curricular de la Universidad Colombiana, Bogotá 2005.

Dentro del campo de lucha por la hegemonía de poder, al interior de la universidad pública, debe involucrarse al mayor número de actores de la comunidad académica a través de sinergias, endógenas y exógenas. Esto tiene como presupuesto el respeto de las autonomías de dichos actores, en la perspectiva de confrontar las políticas fiscales impuestas por el sistema mundo educativo y, sobre todo, construir desde procesos amplios, incluyentes y participativos el proyecto educativo alternativo en educación superior hacia la construcción de nación.

En ese sentido, se promueve la democratización de la universidad como bien público, generando y creando nuevas epistemes útiles para la sociedad, involucrando a distintas poblaciones en procesos de investigación-acción que promuevan el diálogo entre diversas culturas fundados en la ecología de saberes, y en la búsqueda de formas alternas al sistema mundo capitalista, para encontrar legitimidad en el contexto de la sociedad y del sistema mundo educativo <sup>38</sup>.

#### **Las redes y círculos de resistencias**

El panorama de la universidad, desde el proyecto de modernidad y de democracia liberal burguesa, siempre ha estado marcado por múltiples resistencias que van desde discursos contestatarios hasta propositivos de una nueva sociedad, Estado y nación.

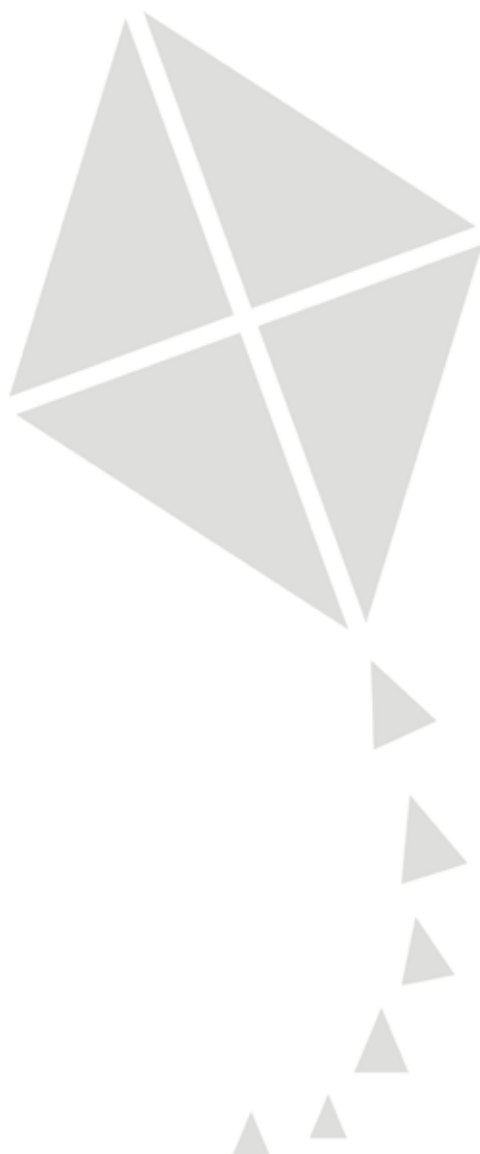
Existe un reflejo de la lucha por el poder hegemónico que involucra a estudiantes, docentes y trabajadores, a través de sus múltiples formas y expresiones organizativas y gremiales, que entraba el desarrollo de propuestas, políticas y epistémicas, que vayan más allá de lo meramente coyuntural.

Estos factores, más otros que no se enuncian, son precisamente los que han debilitado la confrontación al interior de la universidad, así como en el contexto nacional, alrededor de las políticas impuestas por el sistema mundo educativo y la posibilidad de construcción de un proyecto alternativo contra-hegemónico. Este proyecto debe ir más allá de lo simplemente contestatario, formular y legitimar nuevas formas epistémicas, académicas, investigativas, pedagógicas y de prácticas democráticas al interior de la universidad pública. Por estas razones se considera básico promover

**Este proyecto  
debe ir más allá  
de lo simplemente  
contestatario, formular  
y legitimar nuevas  
formas epistémicas,  
académicas,  
investigativas,  
pedagógicas y de  
prácticas democráticas  
al interior de la  
universidad pública.**

---

<sup>38</sup>Tomado de la relatoría No 4, Seminario Universidad Pública y Educación Superior, Una lectura acerca de los planteamientos de Boaventura de Souza Santos alrededor de la Universidad en el siglo XXI. Presentación a cargo de Carlos Alberto Lerma. Bogotá 2005.



nuevas formas organizativas que propendan por romper los esquemas tradicionales, heredados de la modernidad, tanto liberales como marxistas.

El horizonte de este planteamiento debe conducir a pensar en un proyecto de universidad ligado al de nación, sociedad y cultura, contra-hegemónico sobre un libreto emancipatorio, crítico, epistémico y democrático que posibilite pensar en transformaciones estructurales de la educación superior y que legitimen el nuevo contrato social y político desde la base de los movimientos sociales y los sectores populares<sup>39</sup>. Estos deben ir más allá del enfrascamiento que generan las discusiones contractuales y coyunturales que se viven en el contexto de las universidades colombianas para centrarse en proponer nuevos caminos y sentidos de la educación superior, la universidad pública y la producción de conocimiento.

---

<sup>39</sup>Tomado de Actas de la Comisión de Universidades, Mesa de Bogotá, Movilización Social por la educación. Años 2004, 2005, y 2006.

### +++ Antecedentes

La Expedición Pedagógica Nacional tiene sus antecedentes en el Movimiento Pedagógico (MP), los cuales podemos ubicar en tres dimensiones:

- a. En la década del 80 se realizaron las primeras Expediciones Pedagógicas en Caldas y Guaviare en el marco del MP.
- b. Los académicos que participaron activamente en el MP, continúan sus desarrollos al interior de las instituciones universitarias.
- c. Surge como “*Apoyo a Redes de Investigación Pedagógica de los maestros*”<sup>40</sup> una de las formas organizativas de maestros que se conformaron en el MP.

Las iniciativas de Caldas y Guaviare son retomadas en el Plan Decenal de la época, pero fue gracias al proyecto que se elaboró y gestionó desde la Universidad Pedagógica Nacional, que se obtuvo una financiación del Fondo MEN – ICETEX para el Proyecto “*Apoyo a Redes e Investigación Pedagógica de los maestros*” que permitió poner en marcha la Expedición Pedagógica Nacional.

Desde agosto de 1998, la Expedición Pedagógica Nacional empieza a ser concebida como una Movilización Social por la Educación, un viaje por las escuelas colombianas, una acción concertada de maestros(as), académicos, estudiantes, directivos docentes, instituciones formadoras de maestros, redes, organizaciones afro-colombianas, grupos indígenas, ONG, universidades, organizaciones sociales y, desde 1999 hasta la fecha emprende este viaje por la escuela colombiana para hacer visible las formas de hacer escuela, los modos de ser maestro y de construir comunidad educativa.

Las maestras, maestros y estudiantes pertenecientes a las redes y aquellos que acogieron la iniciativa de Expedición Pedagógica Nacional, inician procesos de formación y autoformación antes de emprender el viaje, construyen una metodología para realizarlo. Salen de su sede, de la institución educativa oficial o privada en que laboran, siempre con retorno a ésta, se convierten en “*Expedicionarios*”.

#### Un viaje en movimiento y por un movimiento

La Expedición Pedagógica, proyectada inicialmente (agosto de 1998 a diciembre de 2000), superó todas las expectativas.

---

<sup>40</sup> Red Pedagógica del Caribe, la Red de innovaciones del Suroccidente Colombiano, la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio de la Universidad Pedagógica (RED CEE), Red de la Universidad Nacional, Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), Red de Enseñanza de la Biología, entre otras.



**Las políticas frente a estos temas no han sido suficientes para salir de una concepción liberal garantista de la educación como un derecho formal.**

Los maestros y maestras expedicionarias deciden continuar el proceso más allá del tiempo y los compromisos contemplados por el proyecto inicial, dando lugar a dos fases más, para realizar otras rutas y viajes en otros departamentos, para profundizar en la producción de saber sobre las prácticas pedagógicas, las escuelas, los maestros y sus relaciones con las diferencias geográficas, culturales y sociales que conforman y atraviesan este país.

La Expedición redefine colectivamente sus ejes de trabajo planteados en sus inicios alrededor de cuatro temas: formación de maestros, investigación, organización pedagógica y prácticas pedagógicas; avanzando hacia cinco líneas de pedagogía y política: producción de saber pedagógico, formación de maestros y maestras, organización pedagógica y constitución de redes, políticas educativas y movilización, atlas de la pedagogía y archivo pedagógico.

Las líneas anteriormente mencionadas son de carácter nacional y su desarrollo se realiza en seminarios permanentes locales, departamentales, regionales y nacionales en los que en un trabajo colectivo entre el equipo de coordinación nacional y los Expedicionarios de los equipos regionales realizan desarrollos conceptuales y logísticos.

En estos encuentros ha tenido lugar la formación y autoformación de los Expedicionarios, las discusiones conceptuales, la dinámica organizativa, la construcción de las formas de hacer escuela y de ser maestro, la elaboración de los mapas de que hacen parte del Atlas de la Pedagogía en Colombia, la organización y depuración del Archivo Pedagógico y la construcción de una metodología de viaje.

Sus desarrollos se han plasmado en publicaciones de diferente orden, entre otros, revistas, boletines, videos regionales y nacionales, libros<sup>41</sup>, el Atlas de la Pedagogía en Colombia y el Archivo de la Expedición Pedagógica Nacional.

#### **Conocer la posición de la escuela, posicionar la escuela un escenario de confrontación**

En la perspectiva de la realización del “Atlas de la Pedagogía en Colombia” se ha venido desarrollando la relación entre

<sup>41</sup> Los libros publicados a la fecha son: Pensando el Viaje; Preparando el equipaje; Huelgas y registros; Caminantes y Caminos, Bogotá; Recreando rutas y senderos pedagógicos, Valle, Cali y región norte del Cauca; Con los dedos en la Filigrana. Rutas de Vida, maestros, escuelas y pedagogías en el Caribe colombiano; Pedagogías territorios y culturas; Recorriendo el Cauca Pedagógico, Recreando rutas y senderos pedagógicos –Valle, Cali y Región Norte del Cauca. En proceso los libros de: Risaralda, Medellín y Ruta Afro-Colombiana. Territorios y territorialidades en la Candelaria.



## Movimiento Pedagógico

Los antecedentes se pueden ubicar en el Movimiento Pedagógico de finales del 70, que en la década del 80 cobra vida propia en el Congreso Pedagógico de Bucaramanga, -liderado por el sindicato de maestros, FECODE (1982)- en el que maestros, organizaciones populares, sociales, políticas, se revelaron con razones y con alternativas a los modelos de la taylorización de la educación. En diálogo con los intelectuales, allí se comprometieron con la defensa de la educación pública en los aspectos de cobertura y calidad. Expresiones latentes de este proceso se encuentran en las redes pedagógicas, grupos, y organizaciones, además, experiencias como la revista *Educación y Cultura* y muchas otras experiencias y dinámicas que se gestaron en su seno.

Pero si aludimos a que en los territorios también se presentan contradicciones, encontramos maestros y maestras de las nuevas generaciones que desconocen su historia, que viven situaciones diferentes a las de los maestros de dos o más décadas atrás, educadores que tienen la posibilidad de pensar y crear sus proyectos pedagógicos, construir el PEI de su institución, con la anuencia de Ley General de Educación, ganancia en buena parte del Movimiento Pedagógico. Pero, a su vez, existen también quienes conciben a la pedagogía como externa al movimiento sindical.

Más allá de un diagnóstico que muestra fortalezas y debilidades de la escuela, la Expedición Pedagógica Nacional ha encontrado 3.000 experiencias que resisten y construyen alternativas en 192 municipios, de las cuales se ubican 65 formas de organización de los maestros. Se han rastreado experiencias que construyen un conocimiento crítico y propositivo hacia la construcción de formas de resistencia efectiva, que puedan dotar de contenido el derecho a la educación. Fuerzas que cuentan con el acumulado de resistencia y de lucha de los diferentes actores sociales para construir alternativas frente a las políticas de exclusión y opresión. Allí la subjetividad de muchos maestros y comunidades aparecen con fuerza propia en cuanto abandonaron ser aplicadores de currículo y se convirtieron en productores de saber pedagógico.

En el 2006, la Expedición Pedagógica Nacional se plantea como un Movimiento Pedagógico-Político con múltiples centros, es policéntrico, es decir, en el que cada uno los equipos que la conforman: departamental, regional, local y de ruta<sup>42</sup>

notas

<sup>42</sup> Equipos Expedicionarios: Barranca, Bogotá, Bucaramanga, Caribe, Cauca, Cundinamarca, Manizales, Medellín, Nariño, Norte de Santander, Risaralda, Santander, Valle, Ruta Afro-Colombiana, Ruta de las Normales.

así como su coordinación nacional es centro y se moviliza acorde con propósitos, líneas de pedagogía-política y ejes de trabajo definidos colectivamente.

Si bien todos los Equipos Expedicionarios del país se movilizan en torno a las líneas mencionadas, sus desarrollos no son homogéneos, cada uno de ellos define las estrategias de movilización, las alianzas y articulaciones que establece y los proyectos en que participa de acuerdo con las condiciones del territorio. A modo de ejemplo, la Expedición Pedagógica ha presentado proyectos a partir de sus acumulados como es el caso de la Expedición Pedagógica de Bogotá y la Ruta Afro-Colombiana, que ha presentado proyectos a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y al Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Viajes en los que se hace visible la forma como las comunidades habitan y apropian el territorio, y se realizan mapas como punto de llegada que hace visible el territorio y como punto de partida que plantea nuevas preguntas para el planteamiento de políticas públicas locales.



**[XII. PROPUESTAS PARA  
UNA POLÍTICA PÚBLICA  
EN EDUCACIÓN PARA  
BOGOTÁ, AGOSTO 2007]**

**Consideramos que en  
el campo educativo,  
la pedagogía juega un  
papel central porque  
es el eje articulador  
de sujetos, sentidos  
sociales y políticos de las  
comunidades.**

**Claves para repensar la política de educación en Bogotá  
Documento borrador<sup>43</sup>**

La Mesa Bogotá de la Movilización Social por la Educación surgió como un espacio de convergencia de más de treinta organizaciones sociales que trabajaban de forma permanente en torno a la educación, las políticas públicas, la participación social en educación y la educación como asunto público. La Mesa es un escenario de socialización, deliberación y producción de propuestas que se orienta hacia una formulación de un proyecto alternativo para la nación, a partir de redes y tejidos sociales activos en este campo.

El objetivo del texto que presentamos a continuación es recoger unos lineamientos de política educativa para Bogotá desde los movimientos sociales por la educación. Partimos de los acumulados de diversas experiencias buscando exponer algunos elementos que dinamicen el diálogo en torno a la redefinición de lo público en educación en Bogotá, rescatando el debate desde los sujetos de la educación en sus territorios.

Como primera medida, consideramos que en el campo educativo, la pedagogía juega un papel central porque es el eje articulador de sujetos, sentidos sociales y políticos de las comunidades, que en la ciudad de Bogotá interactúan con los territorios circundantes que configuran la región. En ese contexto, teniendo en cuenta la hegemonía en la política pública de una visión productivista de la región, nosotros y nosotras planteamos que el sentido de lo educativo en el marco del concepto de Región no pudo restringirse a ser considerado como un componente meramente productivista, en su versión de educación para el trabajo, por el contrario, implica repensar el sentido de la formación de personas y sujetos sociales que reconstruyen un proyecto de sociedad para el país; la educación adquiere un sentido complejo y diverso, con múltiples formas de pensarse y hacerse, que supere el entrenamiento o la instrucción.

En consecuencia, pensamos que la Secretaría de Educación del Distrito es un actor institucional cuya labor se extiende más allá de regular el funcionamiento de las escuelas, y debe tener como principal objetivo el impulso y fortalecimiento de la institucionalidad popular que emerge de las prácticas educativas que se desarrollan en los territorios sociales. Por esto, se requiere el concurso de diversos actores de acuerdo con sus particularidades, en una perspectiva dialogante y de construcción de política pública educativa bajo los siguientes principios y propuestas:

<sup>43</sup> Este documento borrador fue construido colectivamente por los y las integrantes de la Mesa de Educación de Bogotá con el propósito de sentar las bases hacia una plataforma en el tema educativo para el Distrito Capital.

#### **a) Territorios y estrategias de participación:**

**Los sujetos populares e institucionales en la educación:** La educación comprende tanto a las comunidades escolares como una amplia gama de actores sociales, institucionales y políticos que se encuentran por fuera del ámbito escolar formal. En esta medida, un programa de educación exige la vinculación de esta multiplicidad de sujetos, para la reformulación permanente de sus relaciones e identidades en medio de los conflictos que los atraviesan.

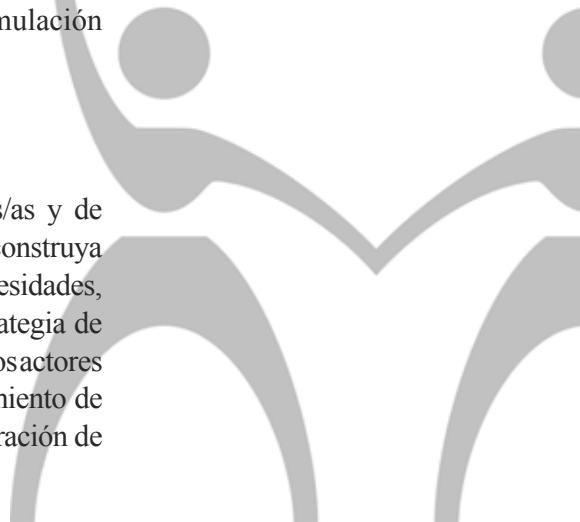
**Privilegiar los territorios:** los sujetos sociales se definen a partir de la relación con sus entornos familiares, sociales, culturales, etc. que se desarrollan necesariamente en un territorio específico. Este no se puede desconocer en el momento de formular políticas públicas educativas, mucho más cuando la ciudad es compleja y diversa en tanto está cruzada por múltiples dinámicas regionales representativas del país.

**Estrategias para una participación decisoria:** los mecanismos de participación actualmente definidos son limitados, si se tiene como horizonte un proceso de fortalecimiento de sujetos políticos, razón por la cual deben modificarse hacia la apertura, construcción y consolidación de una participación no instrumentalizada sino decisoria.

Para estos efectos, la ciudad ha planteado espacios como los Foros Distritales de Política Educativa, los Equipos Pedagógicos Locales y los Consejos Locales de Política Social -CLOPS. Sin embargo, éstos deben potencializarse en la perspectiva de construir la política pública educativa desde lo local, que apunten a procesos permanentes, definidos de acuerdo con criterios participativos amplios e incluyentes, que sean transparentes en cuanto a los procedimientos, y que las herramientas definidas para habilitar esos espacios participativos no sean solamente prerequisites formales para legitimar la política pública. Así mismo, la planeación debe dejar establecidos mecanismos para su propia reformulación permanente.

#### **b) La pedagogía como orientadora en lo educativo:**

Es preciso rescatar las experiencias de los maestros/as y de las escuelas como instituciones, para que el saber se construya desde principios compartidos, a partir de las necesidades, formas y vivencias de las comunidades. Trazar una estrategia de descentralización pedagógica permite la visibilización de los actores y la transformación de la escuela, e implica el fortalecimiento de la autonomía de las instituciones, en perspectiva de generación de ambientes participativos en todas las escalas.



c) **Derecho a la educación:**

Se ha avanzado en cobertura, acceso y permanencia para la materialización del derecho, sin embargo esta perspectiva sigue siendo restringida y no lo posiciona como derecho fundamental.

Las políticas frente a estos temas no han sido suficientes para salir de una concepción liberal garantista de la educación como un derecho formal. En esta búsqueda, la reconstrucción del derecho implica dotarlo de sentido desde lo popular, ligándolo con la reconstrucción de **lo público** de la educación, otorgando un papel especial a la pedagogía en este proceso. Los niños, niñas y jóvenes deben ser reconocidos como sujetos concretos de derechos.

•**Cobertura:** Se avanzó en condiciones materiales para garantizar el derecho a través de políticas como los comedores, la inversión en infraestructura y subsidios, al respecto es preciso sostener y profundizar estas iniciativas.

•**Permanencia:** los restaurantes escolares son una iniciativa interesante que es necesario arrebatarle al asistencialismo, ligándola con procesos de construcción de soberanía, seguridad y autonomía alimentaria, que fortalezca las redes populares de producción, circulación y consumo de los alimentos, pensando en los pequeños y medianos productores locales en concordancia con los hábitos culturales de estas redes populares.

•**Subsidios:** interesante mecanismo para garantizar permanencia, pero deben desarrollarse criterios de asignación más claros así como formas de monitoreo para mejorar el logro de sus objetivos y aplicaciones.

•**Mayor inversión social:** los avances en cobertura, acceso y permanencia fueron posibles por el aumento en inversión educativa, esta debe sostenerse y aumentarse significativamente, de manera articulada con la política social para la ciudad.

d) **Proyecto educativo alternativo para la ciudad: garantía de calidad y pertinencia educativa:**

Se trata de recuperar los procesos sociales, el trabajo en red y la movilización de pensamiento para debatir públicamente lo que significa calidad y pertinencia educativa a partir de las particularidades de las comunidades privilegiando lo cultural y el sentido social de la educación antes que criterios productivistas.

La evaluación debe dar respuesta a estas exigencias de transformación de la escuela y de la educación, poniendo en cuestión la pertinencia de las pruebas censales como: el examen ICFES, los ECAES, las pruebas SABER, al igual que los decretos de promoción escolar.

notas

Por otra parte, la autonomía de la escuela adquiere un lugar preponderante así como la interacción con los actores que la rodean. Se propone la construcción de un acuerdo distrital bajo una agenda planeada colectivamente que articule experiencias de apropiación por parte de las instituciones de su quehacer pedagógico. El currículo –que juega un papel nucleador- debe ser parte de esas redefiniciones educativas para materializar el Proyecto Educativo Alternativo distrital.

**Educación rural:** es preciso reconocer el valor estratégico y las iniciativas existentes en la cuestión rural, así como darle un lugar central en currículos específicos que articulen sus particularidades sociales, ambientales y culturales, evitando que se imponga un currículo urbano que desconoce lo rural. Implica dotarlo de mecanismos concretos de construcción y fortalecimiento propuestos por las comunidades locales. Lo anterior conlleva a definir la pertinencia de la educación rural asociada a la *seguridad, soberanía y la autonomía alimentarias*, por medio de la realización de estrategias pedagógicas que orienten el conocimiento y la organización a partir de las *capacidades* de las personas.

#### e) Formación docente:

Se ha avanzado en el reconocimiento del maestro, pero sus procesos de formación deben ligarse a una oferta educativa desde las universidades públicas, con alta calidad y pertinencia. La formación docente debe contemplar estratégicamente tanto su saber específico como sus prácticas cotidianas, y reformularse desde la construcción de espacios académicos tanto el sentir como el quehacer del maestro en la educación, fortaleciendo sus procesos de producción de pensamiento y de organización desde la escuela.

La formación docente debe afectar las prácticas cotidianas de los maestros con un sentido transformador de la escuela y del sistema educativo. La investigación debe ser una apuesta clara, con recursos específicos, democratizando el conocimiento y favoreciendo un liderazgo pedagógico de los maestros que no entre en contravía con su estatuto docente, y que permita superar la crisis organizativa del magisterio.

#### f) Ciencia y Tecnología (CyT):

Hay que dotar a la ciudad de una visión de CyT coherente con un modelo de desarrollo apropiado para la ciudad. Asignar presupuestos específicos a las localidades y las instituciones para el desarrollo de la investigación en CyT, evitando la competencia por administración de recursos dirigida por





principios de eficacia y eficiencia. Esta visión de CyT debe permitir la interacción de lo social y lo pedagógico en aras de un proyecto social, no sólo empresarial. Es esencial en el avance la investigación la autonomía política, administrativa y financiera, así como el fortalecimiento de instituciones como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP con financiación a cargo del Estado.

#### **g) Educación para el trabajo:**

Es conveniente repensar los contenidos de la educación por competencias y la articulación de las universidades con el SENA, no sólo como educación para el empleo y para el trabajo, que imprimen un sentido desprofesionalizante y sin pedagogías claras. Esta orientación obedece a un espejismo de creación de cadenas productivas que proponen disminuir las tasas de desempleo sin crear nuevos puestos de trabajo, pero –sobretudo- disminuyendo la edad de ingreso al mercado laboral por parte de niños y jóvenes, desconociendo sus derechos. De forma complementaria, el conocimiento no puede estar orientado a satisfacer exclusivamente las demandas del mercado.

#### **h) Replantear las condiciones político-administrativas:**

##### **CADEL(Centros Administrativos de Educación Local):**

Se ha avanzado en el reconocimiento de este espacio como lugar de articulación más que de control. Sin embargo, la relación con los actores de la escuela sigue siendo muy conflictiva y está atravesada por lógicas burocráticas y clientelares. La recuperación de direcciones colectivas en las instituciones escolares a través de los Consejos Directivos y la profundización de los equipos pedagógicos locales contribuiría a despersonalizar la gestión educativa encarnada en los rectores. También favorecería la descentralización de lo pedagógico diferenciándolo de formas de participación meramente representación hacia formas colegiadas.

**Construir intersectorialmente lo educativo y lo social:** se requiere trascender la elaboración de planes sectoriales de educación hacia un planteamiento donde lo social y lo educativo se articulen e interactúen en la planeación, formulación, ejecución y control social de los procesos pedagógicos. Esto implica sincronizar actores institucionales, sociales y miembros de la comunidad educativa para reformular lo educativo como eje de proyección social.



## [XIII. ORGANIZACIÓN DE LA MESA: LECTURA Y PROPUESTAS]

*La Mesa tiene formas de acercamiento y de entendimiento según las individualidades y grupos que la conforman y la constituyen, más algunos pre- textos que la convocan y le dan cohesión.*

Este documento es una síntesis que resume varias discusiones celebradas en la Mesa de la Movilización en torno a la caracterización de la misma. Comprende una problematización teórica y una enumeración de propuestas para la acción interna y proyecciones de la Mesa. Parte del trabajo fue una lectura de los acumulados, sistematizaciones y autodefiniciones de la Mesa a partir de las notas de reuniones y la discusión en el grupo. Lo anterior parte de los siguientes presupuestos:

- **Acumulado:** existe un acumulado cierto en la Mesa que tiene que ver con la trayectoria de las diferentes organizaciones que la constituyen, así como las diferentes miradas y posturas que se tienen sobre los diferentes tópicos abordados.

- **Espacio político académico:** la Mesa es un espacio público de encuentros con sentido político y académico, fraternal, polémico y de afectos.

- **Espacio de interacciones:** es un lugar de interacción con lo institucional, lo internacional, y con lo territorial.

- **Construcción orgánica:** se ha construido de manera orgánica, es decir, construida con el deseo de estar, a las maneras como se va llegando a partir de distintas aproximaciones directas.

*La Mesa* tiene formas de acercamiento y de entendimiento según las individualidades y grupos que la conforman y la constituyen, más algunos pre- textos que la convocan y le dan cohesión. Para caracterizar la dinámica y esencia de la Mesa, se propone entender en la mesa núcleos<sup>44</sup> que remiten a la noción de esfera en sus formas para definir las maneras de entrada y salida que se hacen u ocurren dentro de ella. Por lo tanto, estamos afirmando que la mesa es dinámica y tiene múltiples interacciones internamente y con el exterior.

### 1. Respecto de los acumulados

**1.1. Acumulados desde lo organizativo:** desde lo institucional desde lo jerárquico, pero también desde lo anárquico. Se da la confluencia de formas organizativas denominadas ‘viejas’ o convencionales, con otras ‘nuevas’ etno culturales, grupos de estudio y acción pedagógica y de activismo social – pedagógico con varias expresiones.

<sup>44</sup> De dos maneras expresados: 1) los que hablan desde el acumulado del Movimiento Pedagógico usan categorías y reseñan eventos comunes; otras presuposiciones se entienden 2) como implícitos en el discurso, sobre todo en cuanto se habla desde lo alternativo crítico en lo social y lo pedagógico.

**1.2.Acumulados desde lo discursivo:** desde la Mesa se dan una serie de enunciados en los que es posible leer proposiciones<sup>44</sup>, pre-suposiciones y referentes como el Proyecto Pedagógico Alternativo, Ley Estatutaria de Educación, PEL-, entre otros.

**1.3.Acumulado material (desde los productos):** *son las sistematizaciones de los productos de la Mesa y los discursos que son construidos con agentes diferentes no permanentes; son aquellos que se acercan a la Mesa en la idea de aportar desde un tópico o temática específica, o que se acercan en la idea de conocer la dinámica de trabajo que se tiene, aportando en ese momento a la discusión; implica, por tanto, la articulación entre lo individual y lo colectivo.*

## 2. La Mesa podría leerse desde tres núcleos o esferas.

**2.2.Esfera de llegada** de varias líneas o vectores con acumulados históricos y dinámicas propias que se pueden inscribir en campos específicos: territoriales (Regionales y desde las localidades), *Institucionales, de los discursos intelectuales, del trabajo colectivo en torno a problemáticas comunes mediadas por el deseo y construidas desde lo popular (el debajo del discurso del desarrollo)*. El papel de la Mesa aquí sería visibilizar y reconocer los mencionados campos de acumulados históricos desde los sujetos y grupos que vienen desarrollando procesos específicos. La Mesa tendría como perspectiva de acción permitir, admitir y dotarlos de espacios básicos de reconocimiento social y a la vez lograr intersecciones, **mezclas (no combinaciones)** de y con ellos. Situación dinámica que define a la Mesa como abierta y que permite entenderla como escenario que es plural.

**2.3.Esfera de articulación** de las mencionadas líneas que se encuentran en espacios físicos y virtuales para expresar los mínimos comunes de cada una de las Comisiones, tratando de articularlas en procesos que dependen de la capacidad estratégica de este colectivo para modularlas, es decir, sobre todo animar el diálogo más que pretender alguna homogeneidad y así, evitar que en la articulación, el colectivo sea un centro que dirige y jerarquiza como el ejercicio de poder con relación a las Comisiones que se ubican en el trabajo regional, cultural, sectorial, escolar.

**2.4.Esfera de salida** remite a discursos y prácticas, posiciones generadas o sistematizadas en el espacio común, con varios niveles:



a) Posiciones frente a coyunturas o a temas específicos (casos: acompañar la protesta de comunidades negras, plan decenal, universidades,) en los que la Mesa trabaja logrando ganar mayores espacios de reconocimiento como interlocutores válidos permanentes.

b) Otro nivel se daría en la forma como la Mesa luego de nutrir los documentos y tácticas (foros, seminarios, documentos particulares) de cada una de las Comisiones, las dota de espacios y vías de salida en escenarios específicos.

c) O cómo dotar de eco las propuestas regionales para que se conecten con los otros territorios y aquí el componente de comunicación es de suma importancia, pese a ser transversal (en el sentido de instalado de manera permanente) en los tres anteriores enunciados. A partir de cada una de estas tres esferas proponemos unas preguntas – provocaciones:

**Como esfera o núcleo de llegada:**

**La Mesa en la Movilización es policéntrica**, reconoce diferentes formas de resistencia y perspectivas de construcción y deliberación de proyecto(s) alternativo(s) en educación, reconociendo a la vez lo regional y lo local. Es descentralizado, pues *requiere expresarse como un espacio de encuentro de diferentes sujetos políticos que aborden la educación como un derecho y asunto público*” *En micro espacios institucionales y comunitarios; en lo regional y nacional, que promueve las mesas y los foros como escenarios donde se concreta el debate y la construcción colectiva.*

**La Mesa reconoce**, de allí que se convierta en un punto de llegada, de aceptación para el fortalecimiento ‘de avances de las redes sociales en torno a la educación’ y a la vez de reconocimiento ‘de los avances y la construcción de los debates pedagógicos y educativos en el país y las búsquedas de diversas formas de hacer escuela y ser maestro, propias de los movimientos pedagógicos.

**Como esfera o núcleo de articulación – construcción:**

En este caso garantiza (ría) la visibilidad social como Mesa y el trabajo de las Comisiones entre sí, con lo regional, con los agentes externos (no permanentes en la mesa) y en sentido inverso. Porque las Mesas son para “...desarrollar un trabajo en red, articulado, transversal y colectivo a partir de los acumulados de lo local” . Así, se ha venido construyendo en los puntos de articulación entre las líneas que entran y las líneas que salen de la misma. La articulación es una movilidad -no apresamiento- interna que evite la rutinización de procesos.

notas

La sistematización al interior de la Mesa sería para garantizar mecanismos de articulación dinámica y promover la difusión de los objetivos de la Movilización: la sistematización de los acumulados de la Mesa, son una manera de recoger la discusión y la producción de la misma; pero fundamentalmente son mecanismos de articulación de los diferentes procesos. Visto el mismo acumulado hay preocupación por la memoria de los eventos y acontecimientos y por una estrategia de sistematización, investigación: relatorías, actas, videos, comentarios, testimonios... comunicables, que permitan la confrontación, el debate y la recomposición de los diferentes puntos de vista abordados en la mesa.

### **Como esfera o núcleo de salida**

En este sentido, la Mesa debe garantizar el adecuado flujo de información tanto desde las Comisiones, lo regional y lo territorial como en sentido inverso. En este sentido deben ser motivo de preocupación los mecanismos de difusión asertiva de la Mesa hacia dentro y hacia afuera.

Estos núcleos de salida son auto-generados para salidas de la Mesa y buscan producir hacia fuera; desde la lectura para volver nuevamente a la misma. Los tres tipos de salidas son:

1. Esfera de producción hacia fuera: temas coyunturales.
2. Esfera de trabajos de sistematización: de lecturas de la Mesa para volver a ella.
3. Esfera de salida a los territorios.

### **Propuesta operativa para el quehacer de la mesa**

Tendría tres espacios:

1. El del hacer los ejes temáticos y comisiones: uno (local e inter-local) y dos (regional).
2. El del hacer cotidiano, de la Mesa Bogotá y de las Comisiones.
3. El del hacer la proyección de la Mesa: comunicación, seminarios y eventos nacionales e internacionales.

Lo anterior comprende problemas como diferenciar espacios tipo PEL de Proyecto(s) Pedagógico(s) Alternativo(s); la continuidad al trabajo adelantado por las Comisiones; pensar cada Comisión respecto de los ejes (local e inter-local y regional; temáticas desde lo educativo y lo pedagógico (lo ambiental, lo rural, género, etnias, ley estatutaria, jóvenes); repensar tipos de Comisiones y su duración en el tiempo – espacio. Se puede pensar en construir una Comisión de Cultura y Proyecto(s) Pedagógico(s) Alternativo(s) (Afros, Indígenas y rurales) que

**La Mesa debe  
garantizar el adecuado  
flujo de información  
tanto desde las  
Comisiones, lo regional  
y lo territorial como en  
sentido inverso.**

también podría ser Comisión o Mesa inter-étnica (cultural, ambiental), otra podría ser. Comisión de Ley Estatutaria, etc. ¿Cómo se podría pensar poner en funcionamiento desde abajo, desde lo popular? (Unir con la primera Comisión), Comisión de Jóvenes (universidades).

#### **Eje de trabajo Mesa de Bogotá con lo regional:**

En este apartado la preocupación es lo propositivo, en la idea de dinamizar y proyectar el trabajo de la Mesa. En éste sentido se plantea:

**1. Canales de comunicación:** mantener unos canales de comunicación centralizados con una bitácora para el seguimiento de lo regional a partir de la creación de un *móvil vinculante* con acción desde el centro, rotativo según Comisiones, para el ejercicio de sistematización y de difusión, o bien, agrupar por Comisiones el trabajo con lo regional, a partir de realizar un primer acercamiento cartográfico de lo existente (o retomarlo), cada una haría acompañamiento. Pero, se pueden mantener canales de comunicación descentralizados y móviles. O bien, cada Comisión podría crear su propio diseño metodológico de accionar, manteniendo procesos de articulación y conexiones entre cada comisión, por ejemplo, creando algunos tópicos y /o temáticas que permitan el trabajo inter-comisiones y no generalicen un funcionamiento desarticulado y fragmentado de las mismas. Se pueden crear *móviles descentralizados* de comunicación que funcionarían en cada comisión y nutrirían entre sí a cada una de las comisiones y a lo regional de distintas maneras garantizando la autonomía del trabajo regional de colgar en la Web sus propios avances descentralizadamente

**2. Reagrupación del trabajo en regiones** con responsabilidades individuales para construcción y reconstrucción de tejido regional a partir de contactos existentes, con acompañamientos, usando distintos medios y, compartiendo con la Mesa en su conjunto. Habría reuniones semanales intercaladas, una semana para la Mesa en pleno y otra para las Comisiones, con el objeto de fortalecer el trabajo de Comisiones buscando repensar una agenda de trabajo con lo regional.

**3. Relatorías y otros:** las relatorías podrían tener un carácter itinerante, cada Comisión una vez y ella misma se encargaría de colgarla en la página Web, esto con el fin de no centralizar el flujo de la información.

**4. Sistematización y otros:** Es necesario crear un Equipo o Comisión de sistematización, que en principio podría ser la actual Comisión de organización. El funcionamiento de la Mesa en términos de comunicación, realización de seminarios y eventos nacionales e internacionales. Puede estar a cargo del mismo Equipo de Sistematización o mejor que sea rotativo entre Comisiones, para evitar la centralización y sobrecarga de funciones a un Equipo o Comisión.





**Esta publicación es de libre reproducción,  
se solicita citar como fuente a la Movilización  
Social por la Educación.**



El presente documento es una recopilación de materiales que se han venido elaborando de forma más amplia en el marco de la constitución y desarrollo de la Mesa de trabajo en Bogotá de la Movilización Social por la Educación a lo largo de su proceso organizativo de los últimos tres años. Es fruto del trabajo en foros, seminarios, debates públicos, acciones locales, actividades con las que la Mesa ha intentado forjar puntos de vista críticos y alternativos a las actuales tendencias homogenizadoras en la educación, gestadas en organizaciones multilaterales y en los agentes de política educativa y cultural en los respectivos países.

**Organizaciones participantes:**

- Activistas del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID de la Federación Colombiana de Educadores - FECODE.
- Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID de la
- Asociación Distrital de Educadores - ADE.
- Colectivo de Estudiantes y Egresados (as) de la Universidad Nacional de Colombia.
- Comité Local de Educación de Ciudad Bolívar.
- Corporación Escuela Pedagógica Experimental-EPE.
- Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano-IPAZUD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Espacio de Estudiantes "La U. Es de Todos". Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grupos de Movilización Social por la Educación en las localidades de Engativá, Ciudad Bolívar, Usaquén, Teusaquillo y Chapinero.
- Movimiento Expedición Pedagógica Nacional.
- Movimiento Magisterial al Servicio del Pueblo.
- Movimiento Magisterial Dignidad Educativa.
- Planeta Paz - Sectores Sociales Populares para la Paz en Colombia.
- Programa de Educación Bilingüe e Intercultural de la Universidad Indígena Autónoma e Intercultural- UAIIN del Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC.
- Red Afrocolombiana de Maestros y Maestras Etnoeducadoras.
- Red de Etnoeducadores "Los Hilos de Ananse".
- Ruralidad Educativa.

Con el apoyo de



**PLANETA PAZ**

Sectores Sociales Populares para la Paz en Colombia