

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS DE DOS PARTIDOS DE LA
IZQUIERDA LATINOAMERICANA. ANÁLISIS COMPARADO CASOS
BOGOTÁ Y PORTO ALEGRE**

HERNÁN RAMIRO AMAYA GUEVARA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, COLOMBIA. 2012

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS DE DOS PARTIDOS DE LA
IZQUIERDA LATINOAMERICANA. ANÁLISIS COMPARADO CASOS
BOGOTÁ Y PORTO ALEGRE.**

Tesis de investigación presentada como requisito para
optar por el Título de *Magister* en Educación.

HERNÁN RAMIRO AMAYA GUEVARA

Director:

Profesora DIANA MILENA PEÑUELA CONTRERAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C –2012

Nota de aceptación:

Jurado 1

Jurado 2

Bogotá D. C., 2012

RESUMEN

El presente documento parte de un acercamiento a las políticas públicas educativas implementadas por gobiernos locales de izquierda en Bogotá y Porto Alegre, en un contexto de imposición de políticas neoliberales y neoconservadoras a nivel nacional en los respectivos países, para analizarlas y compararlas desde una perspectiva crítica, teniendo en cuenta si las mismas constituyeron alternativa o fueron continuadoras del modelo hegemónico.

Palabras clave: Política pública educativa - partidos de izquierda políticas neoliberales
- modelos educativos alternativos

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 143	

1. Información General	
Tipo de documento	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Políticas públicas educativas de dos partidos de la izquierda latinoamericana. Análisis comparado casos Bogotá y Porto Alegre.
Autor(es)	Hernán Ramiro Amaya Guevara
Director	Diana Milena Peñuela Contreras
Publicación	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Política pública educativa, partidos de izquierda, políticas neoliberales, modelos educativos alternativos

2. Descripción
<p>El modelo neoliberal en Latinoamérica ha hecho que las políticas públicas se ciñan a sus postulados, los cuales son formulados por organismos internacionales, sin que la educación pueda escapar a ellos. En este contexto la izquierda de Colombia y Brasil logró acceder a gobiernos locales muy importantes para dichos países, por lo que se pretende analizar y comparar el carácter de las políticas públicas formuladas en materia educativa para Bogotá y Porto Alegre, desde una mirada al carácter alternativo que puedan presentar las dos.</p>

3. Fuentes
<p>Referencias bibliográficas, documentos de política pública, entrevistas efectuadas por terceros, leyes, páginas web, informes y análisis efectuados a las políticas públicas entre los principales, para el caso brasilero, el elaborado por Hatcher, Richard. (2003). Democracia participativa y educación: la experiencia de Porto Alegre y de Río Grande do Sul, Brasil; y, para el caso colombiano, el presentado por - Álvarez Gallego, Alejandro (2007). Los límites de la Escuela. Bogotá D.C.</p>

4. Contenidos

Descripción de la imposición del modelo neoliberal en el contexto latinoamericano. Acceso al poder por vía electoral de dos partidos de la izquierda, el Partido de los Trabajadores y el Polo Democrático Independiente en Porto Alegre y Bogotá respectivamente, en un contexto de implementación de políticas neoliberales, centrando el estudio en el análisis y comparación de las políticas públicas educativas formuladas por dichos gobiernos.

5. Metodología

Enfoque cualitativo, paradigma hermenéutico crítico, metodología estudio de caso y análisis comparado crítico en educación.

6. Conclusiones

La implementación de políticas neoliberales en el contexto latinoamericano ha obligado a que los gobiernos de los diferentes países se vuelquen a cumplir con las 'recomendaciones' de los organismos internacionales en aras a garantizar el pago de la deuda pública mediante la implementación de planes de ajuste estructural tendientes a reducir el gasto público y privilegiando los procesos de privatización. Dicha situación se evidencia en la implementación de una agenda educativa que no diferencia contextos. En contraste, con el acceso al poder por parte de partidos de la izquierda latinoamericana, se han generado expectativas en torno a la posibilidad de dejar de lado tales imposiciones y generar procesos educativos que privilegien la formación de ciudadanos críticos, capacitados para aportar en la construcción de un proyecto opuesto al neoliberal fundamentado en la democracia participativa. Sin embargo, la situación aquí descrita está fuertemente vinculada a la intencionalidad política de tales partidos. Mientras esta no esté clara, o el ejercicio del poder se encuentre supeditado a los mandatos de los organismos internacionales, las políticas que se formulen, no se verán en términos de posibilidad o alternativa al modelo como tal.

Elaborado por:	Hernán Ramiro Amaya Guevara
Revisado por:	Diana Milena Peñuela Contreras

Fecha de elaboración del Resumen:	11	10	2012
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	
PRIMERA PARTE	
CAPÍTULO I	
ASPECTOS METODOLÓGICOS: SOBRE LA REALIDAD Y SU CONOCIMIENTO.....	16
CAPÍTULO II	
1. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-POLÍTICA DE LAS EXPERIENCIAS EN LATINOAMÉRICA.....	23
2. LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....	24
3. IMPACTO DEL NEOLIBERALISMO EN EL SISTEMA EDUCATIVO LATINOAMERICANO.....	33
4. EL PAPEL DEL ESTADO Y LOS GOBIERNOS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	36
5. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-POLÍTICA DE LAS EXPERIENCIAS	
5.1. COLOMBIA – BOGOTÁ.....	44
5.2. BRASIL – PORTO ALEGRE.....	53

CAPÍTULO III

1. POLO DEMOCRÁTICO INDEPENDIENTE – PARTIDO DE LOS TRABAJADORES: DOS IZQUIERDAS DIFERENTES.....	58
1.1. La participación en la formulación, implementación y seguimiento de las políticas públicas educativas.....	58
1.2. Intencionalidad política de los partidos gobernantes analizados.....	75
1.3. Formas organizativas de la educación y de la sociedad, implementadas a partir de la formulación de la política pública educativa.....	79
1.4. Fundamento teórico de las políticas educativas: la ciudadanía.....	87

CAPÍTULO IV

UNA MIRADA AL CARÁCTER ‘ <i>ALTERNATIVO</i> ’ DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS.....	97
--	----

SEGUNDA PARTE

1. TODO POR CONSTRUIR	105
2. UNA REFLEXIÓN ¿SOLO PARA ‘MAESTROS’?.....	113
ANEXOS – TEMATIZACIONES.....	111
BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA.....	139

INTRODUCCIÓN

La teoría materialista (de Feuerbach) de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. (Marx, 1976)

La educación formal en Occidente, a lo largo de la historia del capitalismo, ha sido concebida como una forma de mantenimiento del sistema, por ende, se ha visto ligada estrechamente a los intereses de la clase dominante presentandouna doble dicotomía: privada-pública; educación para élites-educación para empobrecidos, erigiéndose como forma de reproducción de la desigualdad, aspecto que se acentúa en los países dependientes.¹

En este sentido, si bien el siglo 20 representó grandes avances en materia de ciencia y tecnología para los países ‘desarrollados’, posibilitados en gran medida por la preocupación de estos en implementar una educación superior enfocada a tal fin, no es menos cierto que la educación básica y media, pese a los alcances logrados en materia de cobertura, no ha logrado satisfacer en modo alguno las carencias de los desposeídos, ni ha contribuido a avanzar en la construcción del modelo de desarrollo impuesto desde la perspectiva de Occidente. Por el contrario, ha favorecido el mantenimiento del *statu quo* profundizando la brecha de desigualdad social, aspecto que resulta más evidente en el contexto internacional si se tiene en

¹ Para el presente análisis, se considera esta categoría de las ciencias sociales, aplicable a las relaciones que se mantienen entre países.

cuenta que de la forma como se dé el trato² material entre personas al interior de una nación, dependen las relaciones entre unas naciones y otras. Al respecto Marx (1976) señala:

Las relaciones entre unas naciones y otras dependen del grado en que cada una de ellas haya desarrollado sus fuerzas productivas, la división del trabajo y el trato interior. Es éste un hecho generalmente reconocido. Pero, no sólo las relaciones entre una nación y otra, sino también toda la estructura interna de cada nación depende del grado de desarrollo de su producción y de su trato interior y exterior.(p.16).

De esta manera, contrario a la concepción liberal burguesa, la desigualdad imperante en América Latina no ha sido producto de una “mano invisible” o de las fluctuaciones propias de la economía, pues a la configuración de dicha situación, ha contribuido de manera fundamental las imposiciones, entre otras instituciones, del Fondo Monetario Internacional(FMI) y el Banco Mundial (BM), las cuales hasta la década de 1960, limitaron su accionar al plano económico. Aunado a ello, la descomposición social se ha visto acentuada con la denominada crisis de la deuda pública de la década del 80 o década perdida (Sarmiento, 1990), en la que la economía se estancó en la mayoría de países latinoamericanos³.

² Respecto al término *trato*, en alemán “Verkehr”, cito la nota número 7 incluida en la versión en español del capítulo 1 de La Ideología Alemana en: MARX, Carlos; ENGELS, Federico (1976) Obras Escogidas, editorial progreso de Moscú: “El término de “Verkehr” (trato) en *La Ideología Alemana* tiene un contenido muy amplio. Incluye la comunicación material y espiritual de individuos, grupos sociales y países enteros. Marx y Engels muestran en su obra que el trato material entre las personas, sobre todo en el proceso de producción, es la base de todo otro trato.”

³ Esta situación no es tan clara para el caso colombiano si se tiene en cuenta que el dinero producto de las bonanzas marimbera y cocalera, y, en general de la ilegalidad, ha contribuido al sostenimiento de las finanzas del Estado, ingresando, sin ningún tipo de control a la economía legal, para lo cual, durante el gobierno de López Michelsen (1974-1978) se había implementado la denominada ventanilla siniestra del Banco de la República.

En tal sentido Galeano (1989) muestra como hacia 1967, refiriéndose a la situación económica del Uruguay, como una muestra de lo que sería el futuro cercano de la mayoría de países latinoamericanos frente a las políticas del FMI, señalaba:

(...) el Uruguay prohíbe la entrada a los dirigentes sindicales latinoamericanos que iban a venir a discutir su necesaria unidad y a la vez abre los brazos para recibir la misión especial del Fondo Monetario Internacional, cuyas sabias recetas –esas sí foráneas- nos han deshecho el país que teníamos. Que se sepa, el Fondo Monetario no tiene su sede en La Habana, y sus dirigentes no profesan el marxismo. No caen los precios de nuestra lana y nuestra carne en los mercados internacionales como consecuencia de una conspiración roja, sino por culpa de la voracidad imperialista, porque los países ricos, que no tienen un pelo de bobos, venden y compran al precio que *ellos* fijan (p.130).

De esta manera, las “misiones salvadoras” del FMI, a las cuales no escapaba ningún país deudor, fueron preparando el camino para que los organismos internacionales arriba citados, además del poder económico del Estado, se hicieran con el poder político en estos países, desde donde se posibilitaría el control del presupuesto en aras a asegurar el pago de la deuda. Hoy vemos como la particular situación uruguaya descrita por Galeano para la década del 60, se fue implementando a diferentes velocidades en el resto de Latinoamérica en las siguientes décadas, al punto que podemos afirmar junto con Wolfgang Streeck (2011) que “Para la población, algo es claro: los líderes políticos no sirven a los intereses de sus ciudadanos, sino a los de otros Estados u organizaciones internacionales –como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Unión Europea-, resguardados en los rigores del juego democrático”. (pág. 20)

En materia educativa la situación no era muy diferente en cuanto muy pronto esta se identificó como parte integral de la estrategia de desarrollo (Martínez; Noguera; Castro 2003:89);

aspecto que se agudizó con la implementación de políticas neoliberales dirigidas desde los organismos internacionales antes citados, los cuales, entre otros, asumieron directamente el control del sistema educativo desde una perspectiva de empresa. Sus nocivos efectos en la cotidianidad de la escuela, no se hicieron esperar y así, hechos que hoy resultan naturalizados en el ámbito escolar, para 1967 representaban una situación extraña y escandalosa: “Maestras y profesores asisten estupefactos a un espectáculo nuevo: los alumnos que caen desmayados por la desnutrición” (Galeano, 1989: pág.129)

En esta perspectiva de relaciones internas controladas por organismos internacionales, se asumió la educación como aspecto fundamental para, a la vez que se reducía el gasto público y se garantizaba el pago de la deuda, se facilitaba la imposición de la ideología de la clase dominante en aras al sostenimiento y reproducción del sistema económico en donde, “si bien no (se) excluye la noción de ciudadano, la desplaza, colocando como fin social de la educación, la formación del hombre como individuo productivo, es decir, como pieza fundamental en el engranaje económico y las relaciones de consumo” (Martínez; Noguera; Castro, 2003:93); el ser social de Marx, es desplazado por el *homo economicus* de John Stuart Mill y las relaciones sociales se dan entre productores y consumidores desaforados. La situación aquí descrita es la que nos interesa analizar si se tiene en cuenta que es precisamente en este contexto de implementación de *recomendaciones*, que han accedido al poder partidos de la izquierda en América Latina.

En tal sentido, el presente trabajo pretende indagar por la manera cómo las políticas neoliberales han podido incidir en las políticas educativas formuladas por gobiernos de izquierda, que vía electoral, asumieron el poder local en Bogotá y Porto Alegre a partir de

la década de 1980, por tratarse de apuestas políticas de partidos contrarios a los que tradicionalmente han dominado el escenario político de Colombia y Brasil, presentándose como un reto y una oportunidad de transformar radicalmente las condiciones de explotación y miseria en que ha permanecido la mayoría de habitantes de estos países, lo que, consecuentemente ha permitido la concentración de riqueza en pocas manos.

Acorde con lo expuesto, el trabajo se articulará mediante los siguientes capítulos: el capítulo uno dará cuenta de la metodología de investigación y las técnicas apropiadas para conseguir el objetivo propuesto. En él se hará una referencia general a algunos presupuestos de la Pedagogía Crítica Revolucionaria, específicamente en lo que tiene que ver con el pensamiento relacional, pues se parte de comprender la realidad como una relación dialéctica constante entre el todo y las partes, por lo que si bien, para efectos metodológicos, se hace uso de algunas categorías que emergen del proceso investigativo, éstas se vinculan estrechamente a la formulación de las políticas públicas y, en su conjunto, a la posición de los partidos que las plantean.

En el mismo sentido, se toman prestados algunos de los pasos planteados por Mora-Ninci (2001) en la formulación de su metodología de observación dialéctica, en cuanto resultan pertinentes para el desarrollo de la investigación aquí propuesta, sin que por ello, se esté planteando esta metodología como propia del presente trabajo.

El capítulo dos parte de una presentación general del proyecto de sociedad establecido por la Nueva Derecha, haciendo una caracterización del contexto socio-político latinoamericano en tiempos de políticas neoliberales, es decir, de privatización y reducción del gasto público.

Seguidamente se efectúa una mirada general a la incidencia de las políticas neoliberales en la educación y a su impacto en las agendas educativas de los países latinoamericanos, para terminar abordando los contextos en que se dieron las experiencias de Bogotá y Porto Alegre.

Por ser uno de los ejes principales de análisis, el capítulo tres parte de una presentación general de los partidos políticos que asumieron el poder en Bogotá y Porto Alegre, esto es, el Polo Democrático Independiente y el Partido de los Trabajadores respectivamente, para posteriormente abordar las políticas educativas formuladas en el Plan Sectorial de Educación 2004-2008, Bogotá: una gran escuela, y, el proyecto de Escuela Ciudadana en Porto Alegre.

Tales políticas serán comparadas y analizadas a través del filtro de las categorías escogidas para su comprensión dialéctica las cuales son: 1) La participación como elemento fundamental en la formulación, implementación y seguimiento de las políticas públicas educativas, destacando una categoría emergente como lo es el presupuesto participativo, para tratar de vislumbrar la implementación de la democracia planteada en los documentos; 2) por tratarse de gobiernos locales de gran importancia en el contexto de cada país, ocupados por partidos de izquierda, se destacará la intencionalidad política de los mismos en el ejercicio del poder; 3) una mirada a las formas organizativas de la educación y de la sociedad, implementadas a partir de la formulación de la política pública educativa; y, 4) la ciudadanía, por ser esta categoría, fundamento teórico de las políticas educativas analizadas.

En un cuarto capítulo se abordará el análisis respecto a si tales políticas han constituido alternativas⁴ al modelo neoliberal y neoconservador implementado por los gobiernos centrales de Colombia y Brasil en los periodos de análisis arriba mencionados, resaltando los elementos que, desde nuestras propias prácticas educativas, puedan contribuir a la transformación de la sociedad actual, en otras palabras, a humanizar la vida a través de una concienciación de los seres humanos, lo que, en términos de reflexión, constituiría una segunda parte del documento.

⁴ Los organismos internacionales como el FMI y el BM, han formulado una serie de *recomendaciones* en términos educativos tendientes a homogeneizar los sistemas escolares de la región desde una perspectiva neoliberal consistente en reducción del gasto público y formación a partir de estándares básicos de competencias y evaluación. El carácter alternativo en lo concerniente a políticas públicas educativas que se asume en este trabajo, vendría dado por la oposición de los gobiernos a la implementación de esas recomendaciones y, consecuentemente, privilegiar los procesos democráticos en la educación formal que posibiliten el posicionamiento como sujetos históricos de los educandos.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS: SOBRE LA REALIDAD Y SU CONOCIMIENTO

La noción de objetividad debe ser igualmente repensada. Pero el hecho de que toda visión del mundo sea una selección de realidad y de información no nos puede llevar a suponer que las ciencias sociales se deben reducir “a una miscelánea de visiones privadas, todas igualmente válidas”, como gusta pregonar al relativismo posmodernista. (Osorio, 2002)

En la presente indagación se consideran dos aspectos fundamentales relacionados con la realidad y su conocimiento; el primero de ellos nos ubica en la realidad como una construcción social, externa a nosotros pero susceptible de ser conocida y transformada (Berger, Luckmann, 1999). Un segundo aspecto parte del supuesto materialista de que todas las sociedades caminan rumbo a su liberación, recorriendo la senda de la producción de la vida en comunidad (Marx, 1976), lo que nos impone asumir una postura crítica frente a la propia existencia real y material de los hombres para tratar de entender los mecanismos utilizados por la ideología dominante en aras de dar continuidad a su proyecto histórico de perpetuar la adaptación y sumisión de la sociedad empobrecida, por lo que dichos aspectos, en cuanto problemáticos para la clase dominante, han sido resueltos, el primero de

ellos, mediante la reificación impuesta vía sociología del conocimiento estadounidense y, el segundo, mediante las libertades civiles y políticas de los individuos.

En cuanto las sociedades, al reconocerse protagonistas de la historia, avanzan por la senda de su liberación real y efectiva, lo que conlleva aparejado el derribamiento de cualquier sistema de explotación del hombre por el hombre, el opuesto dialéctico está integrado por los opresores, guiados por la preocupación permanente de mantener su privilegiada posición social.

El conocimiento, concebido también como construcción social (McLaren, 2005: 267), se erige entonces en aspecto fundamental de dominación al cual se llega mediante la educación, por lo que esta se constituye en fundamento que garantiza la estabilidad del sistema, en cuanto mecanismo reproductor de la ideología de la clase dominante, razón de más para insistir en la búsqueda de alternativas al modelo hegemónico que nos permitan avanzar por esa senda liberadora en la construcción del socialismo.

Consecuentemente, siendo el conocimiento y lo educativo aspectos principales de la indagación que aquí se expone, la lente de estudio y análisis ha estado fundamentada en los planteamientos de Paulo Freire y Peter McLaren (quienes además han contribuido notoriamente a la formulación y desarrollo de la experiencia de Porto Alegre), en cuanto la vigencia de su pensamiento nos reconforta en la posibilidad de incidir en la transformación de las condiciones materiales de dominación, devolviéndole a los dos aspectos señalados al comienzo del capítulo, su carácter crítico; es decir, uniendo la realidad al conocimiento como constructo social, resultando inescindible la relación teoría-práctica, e imprimiéndole el

carácter revolucionario a la educación, que, en cuanto posibilidad, apunta a la transformación de las estructuras que cimentan la dominación, con lo que, el materialismo histórico se ha constituido en el principal soporte metodológico y analítico del ejercicio planteado, en aras a procurar la comprensión teórica de algunas prácticas educativas, reflexionar sobre las nuestras, transformarlas e incidir en el proceso de transformación de la sociedad a partir de la construcción del ‘inédito viable’, obligación de todo aquel que se considere maestro y cuyo papel protagónico en la sociedad, le impone no ser cómplice de un sistema que, a la vez que nos niega como sujetos históricos, avanza en la destrucción de las sociedades y la vida en el planeta.

Teniendo en cuenta lo anterior, la indagación se ubica en el paradigma hermenéutico del enfoque cualitativo para el análisis de la información mediante tematizaciones y rejillas de análisis de la información de fuente primaria y secundaria, a nivel documental; sin embargo, en aras a contribuir a la construcción del conocimiento, la metodología de análisis comparado se complejiza, al tomar prestados algunos elementos característicos de la observación dialéctica planteada por Carlos Mora-Ninci (2001) y que se formularán de manera explícita más adelante.

En este sentido resulta pertinente señalar que en cuanto la educación nunca es neutra y el papel del investigador es develar la intencionalidad que ella esconde en un contexto dado, para poner en evidencia y desmitificar las “maravillas” que saltan a simple vista en los salones de clase, la observación dialéctica ha aportado elementos fundamentales para tal propósito, por lo que, a través del análisis de las experiencias se ha pretendido evidenciar la instrumentación que la clase dominante hace de la educación en aras a su sostenimiento, lo que nos ubica en el

plano de la lucha de clases que incluye aspectos como cultura, raza y género, por lo que, para la comprensión de las categorías acudimos al pensamiento relacional, diferente al pensamiento categorial.

Al respecto, señala McLaren (2003),

(...) mientras el primero (pensamiento relacional) examina las entidades en la interacción de una con otra, el segundo (pensamiento categorial) mira los fenómenos en el aislamiento de cada una. El pensamiento relacional puede referir las relaciones externas o internas de ambos. Marx estaba interesado en las relaciones internas. Relaciones externas son aquellas que producen una síntesis de varios fenómenos o entidades que pueden existir fuera o independientes de esta relación. Relaciones internas son aquellas en las cuales las entidades opuestas están históricamente mediadas tanto que no obtienen resultados independientes. De hecho, una vez la relación interna cesa de existir, los resultados de su interacción también cesan de existir. El concepto dialéctico de clase examina las relaciones internas que consisten de opuestos en interacción que no pudieran estar en capacidad en la ausencia de su relación interna para cada una. Cuando esta relación interna es abolida, así son las identidades. Todas las contradicciones dialécticas son relaciones internas. Sin embargo, no todas las relaciones internas son contradicciones dialécticas. Las contradicciones dialécticas –o la “unidad de los contrarios”- son las que pudieran no existir o continuar de existir o tener que llegar a existir en ausencia de su relación interna para una y otra. (p.34)⁵

Resumiendo tenemos que, en cuanto al método de indagación, se propone el comparativo crítico en educación, el cual nos obliga, en un primer momento, a caracterizar las experiencias que se pretenden comparar a través de la recolección de información, acudiendo para ello a fuentes documentales como políticas públicas, análisis efectuados sobre las experiencias y entrevistas efectuadas por terceros a personas involucradas con las propuestas educativas. A

⁵ La versión que se cita a lo largo del trabajo, es traducción de Rafael Díaz Borbón y se transcribe literalmente de la fuente que figura en la bibliografía.

partir de esta información, se establecieron unas categorías previas de análisis para identificar los puntos sobre los cuales se efectuaría la comparación, sin descartar aquellas que fueron emergiendo del propio análisis y que se consideraron relevantes para la comprensión y explicación de lo indagado.

Por ello, el trabajo estuvo precedido de la lectura de diversos documentos, los cuales permitieron establecer las categorías para posteriormente filtrar la información que emergía de los documentos analizados. La tematización se efectuó mediante la elaboración de matrices por cada categoría y para cada documento analizado, para posteriormente elaborar el cruce de la información que conduciría a la comparación de las experiencias.

Así, los capítulos del presente escrito, dan cuenta de los objetivos planteados en el anteproyecto, por lo que, si bien fueron modificados constantemente en su orden, son resultado de una mirada desde el pensamiento relacional antes señalado, en el que las categorías seleccionadas para la comprensión de las políticas educativas analizadas, fueron las de política pública, formación ciudadana, formas organizativas, discursos apropiados y alternativa (ver anexos).

Con estos elementos a bordo, se procedió a analizar los aspectos relevantes de las experiencias comparadas en aras a propiciar nuestra reflexión ubicándonos en el campo de la praxis, en cuanto en este momento específico, nos interrogamos sobre nuestras propias prácticas y miramos la posibilidad de transformarlas y, en este sentido, incidir de alguna manera en la humanización de la sociedad.

Es en este último momento de la indagación que tomamos prestados algunos elementos de la observación dialéctica propuesta por Carlos Mora-Ninci (2001):

En una primera aproximación, los axiomas de la metodología de la observación dialéctica son los siguientes: primero, la realidad social no puede ser aprehendida como una totalidad acabada, sino en su devenir, cambio o transformación; es decir, la realidad siempre es diferente y más rica que cualquier interpretación. Lo que las ciencias sociales hacen es captar e interpretar más certeramente aspectos más o menos centrales de esa realidad, tales como su estructura, su forma, su contenido, sus contradicciones y devenir. Segundo, ya que la realidad social se encuentra en permanente cambio, uno de los propósitos explícitos o implícitos de cualquier estudio de la sociedad es el proceso de transformación dado por el contenido teórico del programa científico donde ésta ocurre, indicando hacia dónde va ese programa. (p.8)

Por lo tanto, el análisis comparado crítico en educación, se ha valido de dicha propuesta metodológica en aras a contribuir a la construcción de una nueva sociedad, bajo el entendido de que la construcción de otro mundo, más que posible, es urgente⁶, por lo que un ejercicio comparativo que no aporte a la transformación de las condiciones materiales que soportan la dominación, quedaría limitado en sus objetivos a ser una sumatoria de semejanzas y diferencias, cuando más, una reflexión teórica de diferentes realidades.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta las limitaciones que se presentan al momento de efectuar el análisis de determinada realidad a través de documentos, que si bien, en algunos casos han sido formulados por los propios gobiernos locales, o, en su defecto, han sido interpretaciones realizadas por analistas muy cercanos a los procesos, no significa que lo allí

⁶ Afirmación del maestro Hernando Llanos Ortiz en sus disertaciones que sobre economía política viene realizando en la Universidad Libre desde hace más de 20 años.

planteado haya sido consecuente con las propias prácticas, por cuanto dicho aspecto representa un reto al investigador al momento de analizar las fuentes.

En conclusión y como un aporte a los métodos de investigación, tenemos que en esta investigación, el análisis comparado crítico en educación se fundamenta en el materialismo histórico en cuanto toma la realidad como esa construcción social que transforma al hombre, pero que a la vez es susceptible de ser transformada por este, por lo que se pretende, en un primer momento y acorde con los axiomas antes planteados de la observación dialéctica, la comprensión de los momentos históricos que se analizan a través de su caracterización, estableciendo unas categorías de análisis -sin perder de vista la realidad como totalidad-, con lo que posteriormente se intenta explicar esa realidad y su incidencia en el conocimiento de la sociedad en aras a propiciar la reflexión teórica de los maestros para la transformación de sus prácticas.

Consecuentemente, las categorías que emergieron de las lecturas y que posibilitaron el análisis y comparación de los casos, se exponen en el capítulo 3 y son las de 1) participación en la formulación, implementación y seguimiento de las políticas públicas educativas; 2) intencionalidad política de los partidos puesta de manifiesto en los documentos públicos; 3) las formas organizativas de la educación y de la sociedad, implementadas a partir de la formulación de la política pública educativa; y, 4) la ciudadanía como fundamento teórico de tales políticas educativas.

CAPÍTULO II

1. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-POLÍTICA DE LAS EXPERIENCIAS EN LATINOAMERICA

Las experiencias que se abordan en la presente indagación son las de dos partidos de izquierda latinoamericanos, el Partido de los Trabajadores en Porto Alegre (Brasil) que en 1989 accedió al poder local y el Polo Democrático Independiente, el cual, en el 2004, consiguió la alcaldía de Bogotá D.C. (Colombia). Ambos triunfos permitieron que la izquierda, en cada país, por primera vez accediera vía electoral a las alcaldías mencionadas en momentos en que las políticas neoliberales, impuestas desde la década de 1980, avanzaban en Latinoamérica, conllevando la privatización de la vida (salud, recreación, deporte, educación, servicios públicos domiciliarios).

Aunque dichas experiencias corresponden a períodos diferentes, se han establecido ciertas variables que permiten compararlas, en cuanto la historia, desde el materialismo histórico, no se toma como una sucesión de sucesos, sino como un proceso dialéctico caracterizado por la incidencia constante del todo en las partes y de las partes en el todo, por lo que todo acto humano incide en la transformación de la naturaleza y de los propios hombres, desempeñando la educación un papel protagónico en ese proceso transformador y siendo este el eje sobre el que gira nuestro trabajo.

Así, se destacan como variables de comparación y análisis,(i) el que ambos gobiernos constituyeron el acceso al poder local por partidos conformados por la izquierda (ii) en

ciudades claves para la economía nacional de cada país(iii) en un contexto de crisis de la deuda pública e imposición de medidas neoliberales en todos los ámbitos de la sociedad y del estado. Estos aspectos y de manera especial el primero, necesariamente puso a los partidos en la disyuntiva de Alicia en la encrucijada: “-¿Podrías decirme, por favor, qué camino he de tomar para salir de aquí? –Depende mucho del punto adonde quieras ir –contestó el Gato”; lo que implicaba asumir una postura política de rechazo o continuidad frente al modelo neoliberal. Siendo entonces el aspecto educativo y organizativo de la sociedad, uno de los que más interesa destacar, se abordan las políticas formuladas en tal sentido por parte de dichos gobiernos.

2. LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La aguda desigualdad que secularmente ha recorrido a América Latina y el Caribe hunde sus raíces en la historia. Se remonta a la radical negación de derechos en función de categorías raciales y estamentales que confinó a gran parte de la población del continente a la esclavitud, el sometimiento y la expropiación de recursos.

En la vida republicana los privilegios siguieron reproduciéndose de otras diversas manera, que mantuvieron asimetrías en cuanto a derechos y condiciones de vida. Finalmente, el patrón de desarrollo y modernización perpetuó las brechas socioeconómicas basadas en el origen racial y étnico, el género y la clase social. La estructura productiva y las oportunidades educativas consagraron patrones de reproducción de la desigualdad y, en gran medida, lo siguen haciendo. Cepal, 2010.

Como lo señala Torres (2001), el siglo veinte ha sido el siglo de la educación en América Latina, constituyendo su expansión la principal grandeza. Tal expansión se va a encontrar

ligada en la segunda mitad del siglo veinte, a la finalización de la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría, contexto en el cual se instaura el discurso del desarrollo promulgado por los Estados Unidos de América (EUA) para los países `subdesarrollados´ del continente, con lo cual la educación va a ser redefinida desde esta perspectiva:

Como puede verse, el subdesarrollo (como condición) aparece, o mejor, se hace visible, cuando se compara con el desarrollo como estado ideal de toda sociedad: el subdesarrollo conformado por la ignorancia, la pobreza, la miseria y la enfermedad; el desarrollo edificado sobre la educación, la productividad, el bienestar y la salud. (Martínez, Noguera, Castro, 2003:89).

Finalizando la década de los años 80, con el fin del `socialismo real´ y el derrumbe del Muro de Berlín, el discurso del desarrollo va a dar paso a la imposición de políticas neoliberales formuladas desde los `tanques de pensamiento´ (Saramago, 2002) en los que, para este fin específico, convergen los EUA, Francia y Japón. Es allí donde se van a analizar las medidas propicias para poner fin al Estado de Bienestar en los países industrializados y su remedo en los países sub-desarrollados, en aras a garantizar el pago de la deuda pública.

De esta manera, Latinoamérica, se convierte en experimento de implementación de estas políticas, en la mayoría de los casos, a través del ejercicio de la fuerza por parte del Estado, con las consecuencias que señalan Fischman y McLaren (2002-2003)

En la mayor parte del Tercer Mundo, los programas de ajuste estructural (SAPs) se implementaron combinando paquetes financieros que promueven el desarrollo económico y el cumplimiento estricto de los pagos de la deuda externa de cada país deudor. Bajo las acciones de control del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, la implementación de los programas de ajuste estructural o SAPs han requerido una significativa reducción del sector

estatal y sus funciones regulatorias. Este cercenamiento del estado se ha extendido a muchos servicios sociales, incluyendo la educación, la salud y las formas de acción social relacionadas; y en muchos casos ha exacerbado la brecha entre ricos y pobres y ha creado desafíos importantes en la provisión de servicios básicos que previamente estaban garantizados por el estado. (p.187)

Consecuencia de ello, los aspectos sociales en el mundo occidental, han venido dando un giro en aras a adaptarse al modelo impuesto por lo que Apple (2001) denomina, la Nueva Derecha (ver recuadro 1), lo que ha implicado unos altos costos sociales para la mayoría de la población, misma que a sus múltiples frustraciones⁷, hoy tiene que sumar la de la educación, la cual ha dejado de ser un derecho⁸ para convertirse en un negocio lucrativo para la empresa privada.

En este mismo sentido, Díez Gutiérrez (2009) se refiere al nuevo “bloque de poder” que se ha consolidado, en el cual convergen neoliberales y neoconservadores como una alianza en la que los primeros proponen soluciones mercantilistas a las falencias del sistema educativo “impulsando la ideología y las técnicas de la calidad, la medición y la ‘gestión’” mientras los neoconservadores “que se sienten amenazados por el laicismo e intentan preservar a toda costa sus propias tradiciones” proponen a una educación fundamentada en valores y una llamada ‘cultura común’.

⁷ Desde la perspectiva capitalista de llamar cariñosamente “bienes y servicios” a las mercancías, exaltando tan solo el aspecto relacionado con el *valor de uso* de las mismas, se ha venido naturalizando el hecho de tener que pagar por todo. Es importante recordar que aspectos sociales como la recreación, la salud y el deporte, otrora fueron aspectos que formaban parte integral del desarrollo de las sociedades. Hoy ni siquiera la muerte escapa al mundo de los negocios de los “vivos”.

⁸ Pese a haberse erigido la educación como un derecho una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial e iniciada la Guerra Fría, no por ello la mayoría de los empobrecidos han tenido acceso gratuito a una educación de calidad como lo propuso la retórica burguesa. La educación para empobrecidos se ha mantenido en América Latina, muy distante de la formación que reciben las élites. Sin embargo, ni enriquecidos ni empobrecidos han dejado de ver la educación como posibilidad de...

Sin embargo, existen conflictos entre estos sectores que pretenden superar a través de un objetivo propuesto de manera mancomunada, en el que se apunta al logro de la eficacia y la eficiencia “en el doble sentido de que sea útil para responder a las “necesidades del mercado”, a la vez que para homogeneizar e integrar a quienes se educan en un pensamiento pragmático, “realista”, acrítico, aceptable socialmente” (Díez, 2009:203)

FUERZA	PROPÓSITO EN LO EDUCATIVO
Intelectuales neoconservadores	Retorno a más altos estándares y a una cultura común
Economistas neoliberales	Soluciones del mercado a los problemas educativos
Fundamentalistas religiosos, populistas y autoritarios	Secularidad y preservación de tradiciones
Fracciones de la clase media	Orientadas por lo profesional, comprometidas con la ideología y las técnicas de rendición de cuentas, la evaluación y el “manejo empresarial”

Recuadro 1. Apple (2001) ha resaltado respecto al surgimiento de esa Nueva Derecha –inicialmente en Inglaterra y Nueva Zelanda-, su aporte a la implementación del modelo neoliberal, específicamente en lo que se refiere a la educación.

Con tal propósito, se hace necesario implementar una serie de estrategias, las cuales

(...) son mucho más visibles donde gobierna la derecha, pero el proyecto dominante busca imponerse también donde gobierna la izquierda o el centroizquierda, y aún más, busca utilizar la mayor legitimidad de estos gobiernos para ejecutarlo. Por eso es importante analizarlo,

porque los esfuerzos de cambio deben contar con mayor claridad sobre lo que tiene que enfrentarse, considerando además que la estrategia dominante se ejecuta con la expropiación del lenguaje de la izquierda, y que utiliza instrumentos de acción históricamente identificado con las acciones de izquierda, presentando como “alternativas” lo que es su propio proyecto. (Stolowicz, 2010: 34)

En este contexto en el que las políticas de reducción del Estado y recorte al gasto público, cobra mayor fuerza a través de organismos anteriormente ausentes del discurso educativo tales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), las cuales van a asumir posición frente a él procediendo a formular lo que eufemísticamente han denominado ‘recomendaciones’, con lo cual, la educación pierde su doble connotación de derecho y gasto público, para ser considerada desde la perspectiva capitalista de servicio e inversión. Así, “Las políticas educativas neoliberales y conservadoras que inundan el planeta se parecen cada día más, al menos en su motivación y objetivos, tanto en los países empobrecidos como en los enriquecidos”. (Torres, 2009: 204)

Al respecto señala Díez (2009) “Forzados a aplicar durísimas políticas de recorte de gastos sociales por los garantes del sistema (OMC, BM, FMI...) no sólo no pueden dar prioridad a las políticas de fomento de la educación para todos y todas, sino que en muchos casos se está retrocediendo en los avances mínimos de extensión de la escolarización que se habían conseguido anteriormente.” (p.203)

Con una visión como la planteada por esa Nueva Derecha promotora del fin del Estado de Bienestar y la implementación a escala planetaria de políticas neoliberales, pareciera inviable la formulación de propuestas alternativas, máxime si se tiene en cuenta que, el sistema educativo como está planteado, ha conseguido homogeneizar y segmentar la educación pública en América Latina, con efectos en la educación privada, estableciendo unos patrones generales que incluyen “las estrategias de financiamiento educativo y formación de política pública, así como las estrategias curriculares, de formación docente, la administración escolar, y los grandes principios directivos de enseñanza-aprendizaje y su práctica” (Torres, 2001:28)

Solamente de esta manera es posible entender aspectos como el del discurso de la calidad tan presente en la retórica de los gobiernos, pero tan alejado de la realidad educativa, que bien podría continuar formando parte de la lógica empresarial respecto a sus productos cuyo destino final es el mercado, sin que por ello sufra desmedro el ámbito de la escuela. En este sentido, Díez (2009:226) asocia el concepto de calidad a los de selección, competitividad, rentabilidad, los cuales forman parte de las empresas y han sido trasladados al ámbito educativo de manera acrítica y descontextualizada. Es en este sentido que cobra mayor relevancia la evaluación, el control, el rendimiento de cuentas, etc., aspectos que desdican de la labor pedagógica que se propone una transformación de la sociedad.

Haciendo referencia específica a los efectos de las políticas neoliberales en las instituciones educativas, señala el mismo autor:

La investigación de los últimos quince años (Walford, 1992) no muestra precisamente que el sistema de cheques o bonos escolares y la elección de escuelas privadas favorezcan una

educación mejor y más equitativa para todos los niños y las niñas, sino que, más bien, provocan la redefinición de los fines de la educación, la segregación y el aumento de la estratificación social, el drenaje de recursos desde escuelas públicas, ya empobrecidas, hacia escuelas privadas, con frecuencia religiosas, la conversión de la educación en un negocio, perjudicando aún más a los grupos menos favorecidos. (Díez, 2009: 211)

El caso Español, presentado por Díez Gutiérrez, es un vivo retrato de la situación que padece cualquier país víctima de las políticas del FMI y el BM; por ejemplo, en Colombia, entre el 2002 y el 2010, durante los periodos presidenciales de Álvaro Uribe y en el que se enmarca cronológicamente nuestro tema de estudio, si bien se incrementaron los recursos para educación básica, estos “fueron absorbidos por la contratación del servicio educativo con entidades privadas, mediante las figuras de subsidios educativos o colegios en concesión”⁹, en claro cumplimiento a los mandatos del mercado.

Por su parte y mirando un poco el aspecto pedagógico desde la perspectiva de Díez (2009), tenemos que “El currículo escolar también se ha convertido en un campo de batalla para los neoliberales y neoconservadores. La cultura escolar contenida en el currículo dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad de la que surge y a la que pretende servir. Privilegia determinadas representaciones y olvida o silencia otras.” (p.238)

Vemos entonces como la lógica del capital, pese a su discurso fundado en la democracia, se torna excluyente y los neoconservadores, responsables en gran parte del fundamento pedagógico de la escuela, profundizan su planteamiento de “la vuelta a lo básico” bajo el entendido de que no vaya más allá de los conocimientos instrumentales, útiles al mercado de

⁹ Revista Portafolio. Publicación del 30 de abril de 2010. En: <http://www.portafolio.co/archivo/documento/CMS-7689869>

fuerza de trabajo y que las metodologías empleadas para tal fin, sean expositivas tradicionales, dejando de lado cualquier propuesta que pretenda dar respuesta a una sociedad cuya complejidad resulta prácticamente inasible para los estudiantes empobrecidos del siglo 21, quienes en gran medida vienen siendo (de)formados por la internet y el televisor, por lo que se pide, “en coherencia con ello, un modelo de enseñanza basado en la disciplina y la exigencia, frente a un modelo centrado en las necesidades y motivaciones del alumnado (...) las ideas neoliberales y neoconservadores coinciden en el rechazo a las pedagogías centradas en el niño o la niña.” (Díez, 2009: 241)

De esta manera, los gobiernos centrales, con contadas excepciones en Latinoamérica, han sucumbido ante el fatalismo planteado en tales políticas a través de las mencionadas instituciones quedando aparentemente, sin posibilidad de accionar alguna válvula de escape que permita plantear alternativas y viabilizar proyectos que redunden en la construcción de una sociedad educada, crítica y transformadora.

Desde esta perspectiva, entendemos con Gadotti (2003) quien, retomando a Freire plantea que mientras para este el futuro es posibilidad, “Para el neoliberalismo el futuro es **fatalidad**. El neoliberalismo se presenta como única respuesta a la realidad actual, descalificando cualquier otra propuesta. Descalifica sobre todo al Estado, a los sindicatos y a los partidos políticos. Denuncia la política haciendo política.” (p.9)

Precisamos tener cuidado con la anestesia de la ideología neoliberal: es fatalista, vive de un discurso fatalista. Pero no hay ninguna realidad dueña de ella misma. El neoliberalismo actúa como si la **globalización** actual fuese una realidad definitiva y no una categoría histórica. (Gadotti, 2003:9)

Con lo que “la educación oficial occidental enseña al alumnado a aceptar como algo normal, natural e inevitable las desigualdades de clase” (Díez, 2009: 239)

Ante tal situación, los partidos de izquierda que por vía electoral han accedido al poder, se han visto enfrentados a las graves crisis de desprestigio que afrontan los gobiernos por cuenta de la implementación de las políticas neoliberales, por demás acríicas y descontextualizadas, que si bien reconocen la grave situación de pobreza y exclusión a la que están sometidos amplios sectores de la población latinoamericana como se evidencia en el documento de la Cepal (2010), no dudan en asumir la educación como un aspecto meramente instrumental en aras a la formación y capacitación de mano de obra, enmarcados en el discurso del desarrollismo propio del contexto de Guerra Fría.

Señala la Cepal (2010):

El escándalo de las desigualdades, que se exacerbó como nunca antes en el modelo financierista que se impuso en el mundo en las últimas décadas, suscita la indignación compartida a la luz del desfondamiento de ese modelo tras la crisis. Podrán paliarse sus consecuencias financieras, pero no podrá borrarse la conciencia planetaria adquirida en este último año respecto de la arbitrariedad del modelo, ni podrá evanescerse la indignación que causan sus inequidades. (p.13)

En este contexto de implementación de las nefastas políticas neoliberales se ubican las experiencias que aquí se analizan de Brasil y Colombia, países en los cuales durante la segunda mitad del siglo 20, los gobiernos nacionales y locales se han caracterizado por estar

en manos de partidos de corte tradicional (liberal o conservador con fuertes tendencias a la derecha) o dictaduras abiertamente reconocidas, como en el caso de Brasil, en cualquier caso implementadores o continuadores de políticas neoliberales, acrecentando la ya fuerte dependencia respecto de los países centrales, pero en los que, en los momentos históricos analizados, la izquierda, por vía electoral, logró acceder a gobiernos de gran importancia regional y nacional, como Porto Alegre y Bogotá.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar y comparar, de manera crítica, las políticas educativas formuladas por los gobiernos locales de izquierda en Colombia y Brasil, para lo que se tomaran las experiencias de Bogotá con Luis Eduardo Garzón, elegido para la alcaldía del período comprendido entre enero de 2004 y diciembre de 2007 y Porto Alegre a partir de 1989, fecha en que Olivio Dutra accedió al poder local.

Tales períodos históricos, si bien difieren desde una perspectiva cronológica, se constituyeron en la primera experiencia a nivel latinoamericano de poder local ejercido por partidos denominados de izquierda en cada uno de estos países, siendo este aspecto, junto con el proyecto educativo formulado por estos partidos, los aspectos que se resaltan en la presente indagación.

3. IMPACTO DEL NEOLIBERALISMO EN EL SISTEMA EDUCATIVO LATINOAMERICANO

El presente apartado pretende dar cuenta de las generalidades de la educación en el contexto del neoliberalismo, partiendo de la periodización efectuada por Carlos Alberto Torres (2001)

en su artículo “Grandezas y miserias de la educación del siglo veinte”, cuyo análisis se centra en América Latina. Dicha periodización parte de tres grandes formaciones sociales y regímenes políticos: el estado liberal conservador, el estado desarrollista y el estado neoliberal, los cuales conservan diferentes matices en los países de la región (populismos autoritarios, corporativismo o dictaduras militares), pero cuyas generalidades le permiten al autor analizarlos desde un marco de referencia.

El primer momento referido al estado liberal conservador, se desarrolla entre 1880 y el fin de la segunda guerra mundial y va a estar caracterizado por una educación centrada en la construcción de los relatos nacionales con una fuerte presencia del imperialismo norteamericano. Seguido aparece el estado desarrollista de mediados de los cuarenta y hasta los ochenta, cuyo patrón consistió en la modernización forzada de las sociedades nacionales con el eje rector del estado, y donde la noción de educación para la formación de capital humano fue decisiva para la expansión de los sistemas de escolarización, incluyendo los conceptos más tecnocráticos del modelo.” (Torres, 2001:27)

Nos encontramos en los ochenta con la implementación del modelo neoliberal basado en la reducción del gasto público acompañado de procesos privatizadores, lo que conllevó a la implementación de planes de ajuste estructural para reducir el funcionamiento del Estado. Como lo señala Torres (2001:38), reducción del gasto público y privatización, son procesos que se acompañan, en cuanto esta última puede ser una estrategia para alcanzar la reducción del gasto público.

Este autor hace un comentario adicional a las privatizaciones en cuanto cruciales para alcanzar la liberalización del mercado:

Por un lado, reducen la presión del gasto público al privatizar las empresas del sector público. Por otro lado, la privatización es una poderosa herramienta para despolitizar las prácticas regulatorias del estado. La privatización juega un papel central en el arsenal político del neoliberalismo porque: “la contratación de servicios externos es a la vez un mecanismo administrativo para solucionar algunas de las cuestiones de la legitimidad social del estado vinculado en la implementación de servicios sociales directos, y por otro lado es un intento de tomar prestado del ethos empresarial y la conceptualización de la empresa privada y la noción de desarrollo empresarial, sistemas análisis de costo-beneficio y el *management by objectives*, o administración por objetivos” Torres (2001:38)

Con ello, “el modelo del estado neoliberal de los ochenta en América Latina corresponde, *pari pasu*, a las experiencias neoconservadoras en el mundo en desarrollo, con su enorme impacto internacional en las agendas educativas. El fin del siglo en la educación latinoamericana está marcado por la globalización de la educación y la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo en educación.” (Torres, 2001:38)

Como analizan diversos autores y autoras (Gentili, 1997, 1998; Whitty, Power y Halpin, 1999; Apple y Beane, 2000; Hirtt, 2003; Martínez Boom, 2004; Laval, 2004) el neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la escuela no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global. (Díez, 2009:203)

4. EL PAPEL DEL ESTADO Y LOS GOBIERNOS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Desde la perspectiva de ciertos autores, entre los que resalta Beatriz Stolowicz¹⁰, se plantea una reconfiguración del capitalismo en el continente americano, ligada a los intereses de la hegemonía burguesa, en donde el Estado, atado a tales intereses, funge como soporte institucional en la construcción de un “nuevo bienestar” (2010:34), de tal manera que los partidos tienen un escaso margen de acción en lo que respecta a propuestas alternativas que pongan en riesgo o siquiera cuestionen los privilegios de la clase dominante.

Desde los años 80, el capital había hecho uso de los gobiernos liberales de Occidente y de los organismos financieros internacionales para establecer una especie de libertad del capital, eliminando controles por parte de los Estados y estableciendo sanciones contra quienes no aceptaran tales imposiciones, aspecto que señala Díez (2009:109) como la situación que se radicalizó con el derrumbe del Muro de Berlín en 1989 y la caída del “socialismo real” en 1991, conllevando a que los conservadores elevaran su “dogma político-económico del neoliberalismo a categoría de directriz de su política.”

Así, la restructuración del capital a partir de los intereses del neoliberalismo que propugna por un máximo de ganancia, ha puesto en vilo la propia relación laboral desde lo que Renán Vega Cantor llama la “flexiprecariedad”, que no es más que radicalizar la explotación de los

¹⁰ Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Méjico.

trabajadores contando para ello con un marco jurídico que enmarca en la legalidad un tipo de relaciones laborales que atentan contra la propia subsistencia de los trabajadores.

Este marco jurídico sirve a la lógica neoliberal de privatización, recorte del gasto público y ajuste estructural, reduciendo el accionar del Estado hasta prácticamente impedir su intervención en asuntos económicos y, lo que otrora fuera parte del gasto público; es decir, garantizar el “bienestar” que tenían los trabajadores y en general las poblaciones de estos países, en términos de mínimos básicos como recreación, transporte, salud y educación, desaparece, al convertirse en parte del negocio, desde la lógica de servicio (público si se quiere).

Así, ese ‘consenso’ entre Estado y Nueva Derecha, invierte los términos de las relaciones y la lucha de clases, en cuanto los indignados, como lo señala Díez, ya no son los explotados, por la miseria a la que se encuentran sometidos, sino son las clases medias-altas, en cuanto el clamor de los pobres genera el gasto del estado en su atención.

Por consiguiente, todo lo que podemos hacer es cortar a estos pobres los servicios sociales, la educación, la formación profesional, la ayuda para estudios universitarios y la asistencia social; convertir la ayuda al desarrollo en préstamos que les estimulen a conseguir más eficiencia, los préstamos del FMI en presión para dismantelar todas estas redes estatales de asistencia que no hacen más que mantener a las personas pobres en su estado de pobreza. (Díez, 2009:106)

Las relaciones sociales y la situación emocional de las personas, producto de semejante situación de inseguridad laboral, son bien conocidas: “corrosión del carácter, desconfianza básica en los demás, aumento del egoísmo y disminución de la solidaridad entre compañeros y

compañeras, así como serios problemas de identidad con todo lo que ello conlleva: miedo a la libertad, reforzamiento de las tendencias xenófobas, insatisfacción vital, ansiedad, estrés y hasta depresión.” (Díez, 2009:116)

Por consiguiente, la desregulación laboral ha posibilitado la sustitución de la conciencia de clase “por rabia contra jefes y jefas, cinismo hacia los sindicatos y rencor contra los trabajadores y trabajadoras fijas. En cierto sentido, la precariedad, el ‘despido’ y el miedo a la exclusión refuerzan, más que una radicalización, el sentido de aislamiento y una visión del mundo como algo regido por el interés propio más egoísta. De ahí, el debilitamiento de cualquier ideal colectivo y de todo proyecto político, característico del posmodernismo neoliberal: cada cual debe arreglárselas por su cuenta, preferentemente con soluciones individuales” (Díez, 2009:117)

En esta lógica nefasta, los partidos que se enfrentan en el escenario de la “democracia”, sin importar si son de izquierda, de derecha o de centro, conservan un escaso margen de acción frente al modelo impuesto, razón que explica por qué “el capitalismo actual no se opone a las democracias occidentales, aunque gobiernen partidos autodenominados socialistas, porque, en definitiva, democracia y socialdemocracia son sinónimos de desmantelamiento del Estado de Bienestar, de desmantelamiento de la protección social, sinónimo de privatizaciones.” (Díez, 2009:111)

Lo anterior conlleva implícita la idea que las políticas de carácter social implementadas por el Estado, no resuelven las problemáticas sociales en cuanto estas no son de orden social, sino problemas individuales vinculados a aspectos como el esfuerzo personal, talentos y

capacidades, dejando la sensación de que la miseria estructural a que se encuentra sometida la población, corresponde al plano moral de los individuos y eximiendo al capitalismo de cualquier responsabilidad en ello, con lo que, nos recuerda Díez (2009), “El objetivo de la lógica neoliberal es luchar contra el principio de la solidaridad y de la distribución colectiva de las cargas. Se trata de dejar que la idea de la propiedad privada penetre en todos los niveles de la sociedad” (p.107)

Sin embargo, ante tal fatalidad, se alzan voces que asumen precisamente la lógica del proyecto neoliberal, en términos de posibilidad. Así, Luis Pilla Vares, miembro del PT, afirma lo siguiente:

La democracia representativa, alumbrada por la lucha de clases y que ha acabado siendo adoptada como el paradigma de los países capitalistas occidentales, está en crisis terminal. Ha perdido toda su sustancia y pocos son los que hoy en día la siguen considerando un sistema político capaz de representar de forma efectiva los verdaderos intereses de la gente. Esta crisis se ha agravado aún más debido al triunfo ideológico del neoliberalismo y a la capitulación total de la socialdemocracia, en paralelo a la crisis de todos los modelos de Estado de bienestar. De hecho, la democracia representativa se está transformando crecientemente en un puro ritual, con una tendencia al alza de la abstención ciudadana con respecto a la política en general. (Hatcher, 2003:62)

Esta crisis de la democracia representativa, constituye un reto que consiste en la necesidad de inventar “nuevas formas de asociacionismo en la esfera pública que permitan reafirmar los derechos ciudadanos en lo que respecta a la política educativa (e incluso a otras esferas del ámbito público), frente a las tendencias actuales a derivar tanto hacia una versión autoritaria y restringida del Estado como hacia una sociedad civil mercantilizada” (Hatcher, 2003:58), pues

el abismo entre una ciudadanía despojada de poder y una esfera pública democrática, es bastante grande y la brecha se ahonda en cuanto la educación no se piensa como espacio de formación de sujetos históricos, lo que implica conocer la propia realidad, objetivarla como lo plantea Freire, para salir de estado de alienación y propender por una transformación radical de las relaciones de opresión.

Partiendo de este presupuesto, vemos como la escuela, adaptada a la perspectiva neoliberal y con una decidida aceptación de los postulados neoconservadores, conlleva una mirada fatalista en torno a la educación que allí se imparte y, aunque la lucha tradicional de la pedagogía, ha pensado a la escuela en términos de posibilidad de transformación que conduzca a la emancipación, fundamentada en una crítica a la enseñanza memorística, pasiva, repetitiva y encerrada en el aula, el proyecto neoconservador ha dado al traste con esa mirada conduciendo a un pensamiento unívoco en torno a la educación en la escuela (pública y privada en cuanto esta última esté destinada a formar los sectores sociales de la clase media y baja) que conduzca a la homogenización de los estudiantes.

En este contexto, los logros de la expansión, diversificación y mejoramiento de los sistemas educativos -lo que nos gustaría denominar, retóricamente, las grandezas de la educación- son oscurecidos por las miserias perversas de la educación latinoamericana. La educación elemental y secundaria de la región continúa siendo segregada por clases sociales: los pobres estudian en la escuela pública, y los sectores medios y altos florecen educativamente en instituciones privadas. (Torres, 2001: 25)

La educación formal, asumida desde la lógica del servicio, se rige entonces por las normas del contrato privado, por ende, del mercado, en el que las partes actúan desde sus propios

intereses, sin importar que estas sean Estado, empresa (universidades públicas o privadas, colegios y escuelas públicos o privados) o particulares, con lo que el Estado, como lo indica Álvarez (2007:10), “ha perdido vigencia como responsable único de la educación de las nuevas generaciones” y ese terreno es disputado por los desarrollos tecnológicos, los movimientos sociales que asumen la formación de sus propios miembros y las corrientes neoliberales que propugnan por la educación como negocio.

La premisa de la que parte la propuesta educativa del neoliberalismo, nos lo recuerda Torres (2001), es la aceptación del argumento de la Ilustración “ampliamente diseminado por los estados liberales en el mundo entero, de que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí mismo” (p.24), que, desarrollada por los teóricos de la economía de la educación, básicamente plantea que una “población más educada será una población con mayores niveles de tolerancia social y convivencia, más productiva y competitiva en los mercados nacionales e internacionales. En fin, para decirlo en la jerga sociológica, a mayor educación mejor sociedad, compuesta por individuos más plenos, responsables y productivos.” (p.24)

En todo caso, salta a la vista el impacto que ha representado para las políticas educativas en América Latina, los procesos de reducción del gasto público, privatización y mundialización de la educación, los cuales son señalados por Torres (2001) en tres aspectos: en términos de financiamiento educativo “el modelo neoliberal refleja una agenda internacional de investigación e inversión educativa que predica la privatización como solución educativa, tanto para subsanar las deficiencias de la inversión estatal en educación como para confrontar la crisis fiscal del estado” (p.40); en términos de vinculación entre trabajo y educación, no

existe una correspondencia, pues, pese a que la escolarización desde el preescolar hasta la educación superior ha aumentado, las fuentes de trabajo no se corresponden con esta realidad, lo que evidencia una falta de planificación. El tercer aspecto se relaciona con el impulso dado por el neoliberalismo a “la creación de estándares educativos refrendados vía comparaciones internacionales de rendimiento educativo, que han impactado prácticamente sobre todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la universidad. Lamentablemente, este movimiento de estándares ha sido usado más como instrumento de control político que como herramienta de mejoramiento educativo” (p.40), situación que se refuerza con la aparente descentralización que solo lo es, en tanto financiamiento de las instituciones educativas, ya que en lo que respecta al ámbito pedagógico (currículo, evaluación y formación de docentes), este sufre un proceso de mayor control por parte de los gobiernos centrales.

Es precisamente en este sentido que aspectos como productividad, integración, flexibilidad, fidelidad a la empresa, competitividad, eficiencia, horarios de trabajo adaptables y autónomos (espíritu de empresa), formación continua durante toda la vida profesional, eficaz, rentable, flexible y móvil, son los que se priorizan en el ámbito educativo en tanto garantizan que las instituciones, aun cuando no entren ni siquiera en el ranking nacional, sean atractivos para las clases medias-bajas. En todo caso, la evaluación como prueba de control de calidad de los productos, se torna en el parámetro de elección frente a diferentes ‘posibilidades’

El discurso de la privatización viene siempre acompañado por el de la “libertad de elección” en un mercado libre. Las familias tienen derecho a elegir el centro que quieran, se argumenta. Éste se convierte en el nuevo derecho fundamental e inalienable (...) Pero la igualdad ha sido redefinida. Ahora implica simplemente garantizar la elección individual bajo las condiciones de un “libre mercado”. (Díez, 2009: 209)

El sistema educativo se monta sobre la base de las competencias mínimas básicas, abandonando un aprendizaje que, como lo indica Díez (2009:231), hasta entonces se basaba en “saberes y conocimientos humanísticos y críticos”, el cual es sustituido por fundamentos básicos de “lectura, cálculo, la utilización básica de la informática y el aprendizaje del inglés”; además, “la escuela debe inculcarles sobre todo el “saber estar”, los comportamientos que harán de ellos trabajadores y trabajadoras con disciplina y respeto hacia las instituciones existentes.”

Todo ello nos remonta a lo que Gentili (1997:236) denomina, *McDonalización* de la educación que consiste en “aplicar soluciones de “racionalización” y “gerencialismo” en la escuela pública al estilo de las plantas industriales de fabricación y los *McDonald's*” con lo que la escuela ha venido siendo abandonada a la suerte del mercado y la lógica de la empresa, lo que le imprime un tono aún más fatalista a la educación que allí se imparte, la cual, lejos de ampliar el horizonte de los sectores marginados de la sociedad y guiados por la competitividad, centran sus expectativas en la formación de individuos aptos para competir en el mercado.

Siendo este un propósito del modelo, impuesto por los países del centro, inicialmente a la periferia y posteriormente en sus propios ámbitos, poco importa la tendencia política de los partidos que compiten en la arena electoral por hacerse con el poder, siempre y cuando no afecten para nada la implementación de medidas neoliberales.

Una vez presentada la manera en que se fueron implementando las políticas neoliberales en el contexto latinoamericano y específicamente en el sector educativo, se propone a continuación una breve caracterización del contexto de los países analizados para el momento en que acceden al poder los partidos de la izquierda.

5. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-POLÍTICA DE LAS EXPERIENCIAS

5.1. COLOMBIA – BOGOTÁ

En la Colombia de 1991, el lema implementado por el entonces presidente Cesar Gaviria, era el recordado “bienvenidos al futuro”. Lo que no se planteaba era que ese futuro partía de una ambigüedad fundada en la adopción simultánea de la Constitución y el modelo económico neoliberal (Torres, Pinilla, 2007:225), con lo que, mientras se generaba un proceso de democratización fundado en la garantía de derechos fundamentales, estos progresivamente iban a ser atados a las lógicas del mercado, cuyos presupuesto neoliberales orientados por las instituciones extranjeras, se reducen a planes de ajuste estructural, privatización y reducción del gasto público,

En este contexto, las políticas educativas del país, progresivamente se fueron adaptando a las ‘recomendaciones’ de los expertos del BM y el FMI, con lo que la educación ha dejado “de ser un derecho fundamental y la escuela un lugar de vigencia de lo público, para convertirse en un *servicio transable*, abriendo las puertas a una organización mercantil de la educación, que pasa a ser calificada como servicio educativo.” (Torres, Pinilla, 2007:225)

Como lo señala Julián Gindin (2007), en Colombia el año 2004 estuvo marcado por una creciente polarización política que enfrentaba a los sindicatos y organizaciones populares contra las políticas económicas implementadas por el presidente Álvaro Uribe, siendo la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) una de las protagonistas de las protestas, al entablar una infructuosa lucha contra las reformas que darían al traste con las reivindicaciones logradas a lo largo de décadas de lucha del magisterio, las cuales iban desde la estabilidad laboral hasta el régimen excepcional de seguridad social consagrado a favor de los docentes vinculados al sector público.

En tal sentido, las administraciones del presidente Álvaro Uribe (2002-2010), fueron continuadoras del proyecto neoliberal a través de un falso proceso descentralizador que pretendió, como lo expone Díez (2009: 218) analizando el caso español, evitar la interferencia del Estado en asuntos que pudieran generar ganancia al sector privado, constituyendo la educación una buena “alternativa” para recortar gasto público, garantizando el pago de deuda pública y la continuidad del proyecto neoliberal mediante la naturalización de la ideología dominante.

Dentro de las propuestas neoliberales impulsadas en Colombia, se destacan

las relacionadas con la disminución del tamaño del Estado y la transferencia de sus principales responsabilidades al sector privado, políticas que han tenido su mayor expresión en el actual gobierno de Álvaro Uribe Vélez, caracterizado representante de la derecha neoliberal que con su política de “seguridad democrática” ha propiciado un grave deterioro de la política social, entre la cual destaca la llamada “*revolución educativa*”. Durante esta administración la

concertación con el magisterio se ha visto seriamente restringida y la política educativa ha recibido duros golpes sobre todo en lo que tiene que ver con la financiación, las garantías para el adecuado disfrute del derecho a la educación y las condiciones laborales de los maestros, particularmente relacionado con los concursos para cubrir las plantas docentes oficiales. (Pulido, 2008:10)

Si bien en este periodo se incrementaron notablemente los recursos para educación básica, estos “fueron absorbidos por la contratación del servicio educativo con entidades privadas, mediante las figuras de subsidios educativos o colegios en concesión”¹¹ por cuanto se consideraba que el principal problema era el de cobertura y la solución, la oferta privada incluyendo la de tipo religioso, nada nuevo en el ámbito educativo colombiano, mientras los aspectos concernientes a calidad, pedagogía o currículo, se mantuvieron ligados a los temas esenciales de su programa bandera en educación, la Revolución Educativa: pertinencia laboral, capacitación técnica e investigación científica¹².

Señala Pulido (2008) en cuanto a la forma como se estructuró la “Revolución Educativa” de Uribe Vélez para adaptar el modelo educativo a las necesidades de las empresas extranjeras

El actual gobierno de Álvaro Uribe propuso la “Revolución Educativa”, que incluye cinco temas centrales: cobertura (1.500.000 cupos nuevos); calidad (evaluación de competencias de alumnos y maestros, diseño de planes de mejoramiento, difusión de experiencias exitosas y uso de nuevas tecnologías); pertinencia laboral (vinculación de la universidad a la actividad productiva); capacitación técnica (Programa Jóvenes en Acción, 150.000 personas formadas en oficios productivos por año); e investigación científica (recuperación del incremento del presupuesto de investigación, ciencia y tecnología). (p.13)

¹¹ Revista Portafolio. Publicación del 30 de abril de 2010. En: <http://www.portafolio.co/archivo/documento/CMS-7689869>

¹² Ib.

Así, en el contexto de implementación de políticas neoliberales, pareciera que los contratos de asociación con empresas privadas dedicadas a la educación como negocio, fueran la única opción (Díez, 2009:217), aspecto que ha llegado a generalizarse debido a las “(...) políticas de desregulación y de privatización de las últimas tres décadas”, a las que se suman

(...) programas de ajuste estructural aplicados a la educación: disminución drástica del gasto federal total en educación, pues la prioridad era el pago del servicio de la deuda; aplicación de una política de contención salarial al profesorado y de restricción a las intervenciones de los sindicatos del profesorado; proceso de descentralización que redujo la disponibilidad de suministros escolares (incluyendo los libros) y trasladó a las familias los costos escolares. (Díez, 2009:217)

Este falso proceso descentralizador, se complementa con el de autonomía escolar, aspecto limitado al ámbito presupuestario en cuanto pretende que las escuelas públicas, sean autosuficientes, presionando para busquen “las vías que le permitan limitar sus gastos a lo estrictamente necesario y a buscar otras fuentes de financiación” (Díez, 2009: 218)

Resultado de lo anterior, tenemos un sistema que exalta la preminencia de la educación privada frente a la pública, sustentada en un discurso de excelencia que nada tiene que ver con la realidad de las instituciones “prestadoras del servicio”, pues tal discurso resulta funcional en cuanto logra captar mayor número de clientes que puedan ser subvencionados con dineros públicos.

Pero de ninguna manera, la preconizada excelencia se debe a

(...) una mayor calidad de la enseñanza, ni a una mejor formación de su profesorado, sino a los criterios de control que rigen su práctica, y a un funcionamiento regido por principio neoliberales que les permiten aparecer como instituciones más competitivas y eficaces, en el sentido de “más vinculadas al mercado”. Sus planes académicos se orientan cada vez más al mundo laboral, a formar eficazmente para el trabajo especializado, a introducir los idiomas que serán relevantes para el mercado, a suprimir la formación filosófica o humanística, priorizando la técnica y utilitaria, a presionar con el cumplimiento de los tiempos y de los programas. (Díez, 2009: 214)

En tal contexto, en el año 2004, el entonces sindicalista Luis Eduardo Garzón, miembro del Polo Democrático Independiente (PDI), accedió a la alcaldía de Bogotá D.C. En 2003, el PDI, partido de la “izquierda” colombiana en el que confluyeron distintas tendencias de la izquierda colombiana, presentó su plataforma política, planteando la defensa de la institucionalidad democrática y la seguridad ciudadana como ejes fundamentales de su propuesta, aspectos que de ninguna manera se contraponían a los postulados de los demás partidos tradicionales.

Con Garzón, líder político de extracción obrera, elegido para la alcaldía de Bogotá del período comprendido entre enero de 2004 y diciembre de 2007, el PDI se posesionó por primera vez en uno de los cargos de elección popular más importante del país, formulando el *Plan Sectorial de Educación 2004-2008, Bogotá: una Gran Escuela, para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*, documento que, junto a otros análisis y críticas, pretendemos abordar para efectos de la indagación y comparación que aquí se pretende.

Así, el Plan Sectorial de Educación 2004-2008 planteaba, entre otros aspectos la necesidad de “(...) contribuir desde el sector educativo a la construcción colectiva y progresiva de una

ciudad moderna y humana, incluyente, solidaria y comprometida con la realización del Estado Social de Derecho” (p.9) resaltando como derechos fundamentales la igualdad, la participación y la no discriminación, en aras a lograr la superación de la pobreza, la equidad y la inclusión.

En ese sentido, el mismo documento señala que “(...) la acción educativa distrital deberá orientarse a hacer efectivo el derecho a la educación, con miras a que la educación contribuya al propósito de mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todos y todas.” (p.15)

En tal sentido, el sustento teórico del Plan Sectorial de Educación, esbozado por Alejandro Álvarez (2007), se fundamentó en pedagogos apartados de una pedagogía funcional al sistema, sin dejar de reconocer la necesidad de adaptar la escuela a los cambios que ha operado el propio capitalismo en lo concerniente a desarrollo tecnológico (p.10).

Sin embargo, ya en el plano operativo, en lo que se refiere a programas y proyectos, se resaltan aspectos muy vinculados al mencionado proyecto de la Nueva Derecha, tales como la evaluación en todos los niveles, inclusión social y ‘disminución del riesgo’, cualificación y mejoramiento profesional de maestros en aras a responder por la evaluación institucional, articulación educación-trabajo, acceso y permanencia, etc. No se observa entonces ningún tipo de propuesta que propenda por una transformación radical de la educación en sus contenidos o metodologías.

El Plan Sectorial además, hace una referencia a los contenidos y formación tanto de maestros como de estudiantes:

Se dará especial atención a los factores pedagógicos relacionados con la enseñanza, los contenidos de los planes y programas curriculares, los ambientes escolares de aprendizaje, y la formación y actualización de los maestros. La enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas, la apropiación de las formas del conocimiento de las disciplinas académicas, el arte, la ciencia, la tecnología y la técnica, el uso correcto de la lengua, el desarrollo del cuerpo y del pensamiento crítico, la formación en los valores de la justicia, la convivencia pacífica y la solución negociada de los conflictos, serán preocupación central de la institución escolar y tarea de todos los maestros y maestras, y por consiguiente, componentes esenciales de los PEI. (p.38)

La breve y ambigua referencia al aspecto pedagógico, nos recuerda que las preocupaciones por el currículo distan de un proyecto emancipador de la sociedad que proponga la formación de ciudadanos plenos, por ende conscientes y críticos, por el contrario, lo que se propone es un currículo, en palabras de Díez (2009:251) “selectivo en función del mercado de trabajo con el fin de incrementar la competitividad internacional, la ganancia.”

En un análisis efectuado en 2009 a la gestión de las diferentes secretarías del distrito en los periodos de Enrique Peñalosa (1998 – 2001), Antanas Mockus (2001 – 2004) y Luís Eduardo Garzón (2004-2007), en lo que respecta a la política educativa, se estableció que su propósito principal fue el de “garantizar el derecho a la educación y la participación” a través de la cobertura y la permanencia, en un hilo de continuidad, pese a las condiciones históricas que marcaron los orígenes totalmente diferentes, de este último con respecto a los dos primeros.

En la pasada administración distrital (Luís Eduardo Garzón), la política educativa estuvo primordialmente concentrada en garantizar el acceso y la permanencia de niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo oficial. Para ello, se adelantaron estrategias relacionadas con la construcción y dotación de equipamientos escolares, gratuidad de la educación básica primaria, construcción de comedores escolares, refrigerios escolares, subsidios condicionados a la permanencia escolar, dotación de bibliotecas y se brindaron morrales con útiles escolares, entre otras estrategias.¹³

Sin embargo, es necesario hacer énfasis en que la gestión de Luis Eduardo Garzón, se proponía dar un paso adelante en cuanto a la atención al fundamento pedagógico de la escuela pública, lo cual se tendrá en cuenta en algún momento en el análisis comparativo posterior; en ese sentido destaca el análisis citado

(...) fomentó la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, la formación de maestros y maestras, el fortalecimiento de una segunda lengua, especialización de la educación media y articulación de la educación media con la educación superior.

La ciudad reconoce que los resultados obtenidos han sido significativos y son un avance importante en la materialización del derecho constitucional a la educación, sin embargo, también reconoce que se debe propender porque nuestra población escolar cuente con una educación de calidad, con pertinencia y que brinde herramientas para la vida.¹⁴

En cuanto a los programas formulados desde el Plan Sectorial, se resalta uno que podría haber generado una ruptura con el proceso de educación tradicional que enmarca la educación pública del distrito y es el programa escuela-ciudad-escuela, el cual intenta ser una respuesta a estos retos, desde una perspectiva crítica, opuesto a la privatización de la educación pública y

¹³ Un acercamiento a las políticas públicas del Distrito (2009). Veeduría Distrital. En: www.veeduríadistrital.gov.co

¹⁴ Un acercamiento a las políticas públicas del Distrito (2009). Veeduría Distrital. En: www.veeduríadistrital.gov.co

conectado con las exigencias de la sociedad contemporánea. Es decir, no propende por un abandono de las responsabilidades del Estado frente al fortalecimiento de la educación pública, por cuanto sería el único capaz de evitar que las desigualdades que genera el mercado, continúen acentuando la pobreza y la marginalidad. Al contrario, desde el gobierno quiere crear las condiciones para que la escuela le permita a todos los niños, niñas y jóvenes, acceder de manera equitativa a los bienes de la cultura, la ciencia y la tecnología, de la manera más digna y calificada posible.

Este programa constituyó la posibilidad de acercarse, de manera crítica, a los educandos al contexto bogotano; sin embargo, las buenas intenciones se sacrifican ante la realidad del voraz capitalismo que asalta el escenario educativo y elimina la propia lógica del sistema que establece una corresponsabilidad entre sector público y privado (Álvarez, 2007: 11), con lo cual, el programa escuela – ciudad – escuela, terminó siendo asumido como posibilidad de facilitar el acceso de estudiantes a almacenes, centros comerciales, museos, espectáculos, etc., dejando de lado los propósitos democráticos propuestos desde el propio Plan Sectorial, lo que de ninguna manera significó la constitución de una propuesta alternativa a la agenda neoliberal, dando continuidad a los proyectos de sus antecesores liberales. Su slogan publicitario, “Bogotá sin indiferencia”, es parodiado por un docente de Bogotá quien afirmaba que “Lucho está haciendo gala de una especie de neoliberalismo sin indiferencia” (Flores, s/f).

Por otra parte, siendo Colombia un país afectado por un conflicto social y político cuyas dimensiones históricas nos han constituido, siendo Bogotá una de las ciudades más afectadas al tener que hacer frente a las consecuencias mismas del conflicto, el Plan Sectorial no da cuenta

de este aspecto, con lo que se desconoce el contexto de las personas a quienes se dirige la educación pública del distrito.

Por lo anterior, es condición *sine qua non*, no solo que la escuela modifique sus tiempos, sus espacios y sus relaciones, sino que la ciudad y todos sus actores, se dispongan para que el derecho a la educación sea un hecho cierto, pero no solo desde la perspectiva de obligatoriedad de la asistencia a la escuela, sino de la formación de seres humanos críticos y transformadores. Ya no basta con que el Estado disponga de la oferta de cupos en las escuelas, se necesita que la sociedad de manera corresponsable, asuma la tarea que le corresponde en la orientación y definición de las políticas educativas que redefinan al ciudadano formal, desde su propio contexto social y educativo.

5.2. BRASIL – PORTO ALEGRE

En Brasil la dictadura terminó a finales de la década de los 70 y desde entonces, los gobiernos que han asumido el poder han estado alineados a las políticas neoliberales. Esto implicó para el aspecto educativo, que se privilegiara a una élite política y económica, impidiendo el acceso a los sectores populares y de clase media (Hatcher, 2003:60)

Fernando Henrique Cardoso, en su primer período como presidente de Brasil, de 1995 a 1999, dio continuación a la implementación de políticas neoliberales, incluyó unas reformas que permitieron la descentralización del control educativo a nivel federal y municipal, la promoción de una organización democrática de las escuelas y la adaptación del currículo a los contextos sociales de los estudiantes. “Las directivas y aperturas existentes, aunque limitadas,

resultan prometedoras pues abren un espacio que, aun siendo muy reducido, permite incluir en el diálogo y consideraciones oficiales cuestiones de clase social, pobreza y necesidades educativas de los jóvenes marginados”. (Hatcher, 2003:60)

Ya para entonces, Olivio Dutra, uno de los sindicalistas fundadores del Partido de los Trabajadores (PT) y miembro de la tendencia minoritaria del mismo denominada Democracia Socialista (DS), la cual se vincula radicalmente a una propuesta de democracia participativa, en 1989 había accedido al poder local de Porto Alegre, capital del estado de Rio Grande do Sul, uno de los estados que concentra la mayor riqueza natural y con uno de los mayores índices de pobreza del Brasil.

En su administración, Dutra hizo uso de esa pequeña margen de acción concedida por el neoliberal Cardoso, procediendo a formular la propuesta de Presupuesto Participativo, la cual, como veremos más adelante, considera que “La educación es una de las prioridades en el proceso de Presupuesto Participativo”, formulando en consecuencia su propuesta de Escuelas Ciudadanas (Hatcher, 2003:71), la cual se fundamenta en la democracia participativa como alternativa que permita incidir en la transformación de las relaciones sociales y sienta las bases para la construcción del socialismo.

Como se analizará más adelante, las Escuelas Ciudadanas tienen su fundamento, por una parte, en la teoría desarrollada por Paulo Freire en torno a la Educación Popular¹⁵, y, por otra, en la versión Revolucionaria de la Pedagogía Crítica, por lo que principalmente acudiremos a

¹⁵ Freire y Dutra fueron fundadores del PT y, mientras Dutra era alcalde de Porto Alegre, Freire se desempeñaba como secretario de educación de Sao Paulo, lo que permitía una retroalimentación constante en el proyecto de Escuelas Ciudadanas adelantado en Porto Alegre.

entrevistas dadas por los principales exponentes de esta en calidad de teóricos responsables de la propuesta de Escuela Ciudadana: Gustavo Fischman, Peter McLaren y Michael W. Apple.

La propuesta de Escuela Ciudadana, parte de comprender las pedagogías democráticas, como lo señala Fischman y McLaren (2002:178), como “aquellas que motivan a profesores y alumnos, escuelas y comunidades, a deliberar y dar forma a las opciones que eligen con el propósito de contribuir a una mayor justicia social, igualdad y mejora en la calidad de vida de todos los que constituyen la gran sociedad”

En este sentido es que cobran fuerza los argumentos de justicia social y de igualdad, en cuanto se propende por una igualdad en el “acceso a la información y a las herramientas para un análisis crítico”, como aspectos fundamentales que permiten avanzar en una lucha hacia la justicia social. Por lo tanto, las “pedagogías democráticas se dedican de manera singular a la creación de ciudadanos críticos que pueden analizar las contradicciones sociales que forman la vida diaria dentro de la democracia capitalista y a transformar las relaciones de explotación y opresión.” (Fischman, McLaren, 2002:178)

Tenemos entonces que, las Escuelas Ciudadanas surgen como respuesta y alternativa a la implementación del neoliberalismo, según el cual, la democracia no estorba en cuanto el pueblo se limite a elegir eventualmente a ciertos dirigentes capaces de dar continuidad al modelo decidido desde los organismos financieros internacionales, lo que explícitamente señalan Fischman y McLaren (2002-2003). Es precisamente en ese marco de radicalización de la democracia que se propone como centro del programa de Escuelas Ciudadanas, los ideales de: “desarrollar individuos autónomos, críticos y creativos; desarrollar ciudadanos que

sostengan prácticas diarias de solidaridad, justicia, libertad, respeto humano e igualdad de las relaciones entre hombres y mujeres; y presentar todas las prácticas curriculares con un compromiso para el desarrollo de una relación menos abusiva con el ambiente.” (p.184)

En el mismo sentido, señala el entonces Secretario de Educación de Porto Alegre, José Clovis de Azevedo:

Nosotros reafirmamos nuestro compromiso de expandir el carácter humanístico de las escuelas públicas y nos oponemos a la reducción de las mismas a los valores del mercado y a las reformas educativas neo-liberales. La principal preocupación del mercado es formar consumidores y clientes, convertir la educación en mercancía presentada como para procurar beneficios, naturalizando el individualismo, la conformidad, la competencia desleal, la indiferencia y, por consiguiente, la exclusión de aquellos considerados a-priori como inadecuados para competir.(Fischman, McLaren, 2002-2003: 184)

Consecuentes con su propuesta, las Escuelas Ciudadanas atienden a la población más empobrecida de Porto Alegre, lo que exige un reto aún mayor en cuanto, le ha impuesto a la Secretaría de Educación la obligación de crear programas adicionales que den respuesta a las necesidades locales, con lo que se han implementado, entre otros, programas especiales para alcanzar las necesidades educativas de los chicos de la calle, SEJA (Servicios Educativos Para Jovens E Adultos), un programa para jóvenes y adultos, y un programa de alfabetización y educación popular, MOVA (Movimento de Alfabetização) (Fischman, McLaren, 2002-2003:185).

Es por lo expuesto que las, Escuelas Ciudadanas ha tenido unos resultados muy valorados en otras partes del continente diferentes al propio Porto Alegre, máxime si se tiene cuenta que

allí, para “1989 el número de escuelas municipales era 37, con 24.232 alumnos inscriptos. Para 1999 el número de escuelas aumentó a 89 y atendían a 49.673 alumnos. En el mismo período el índice de deserción para la educación elemental descendió de 9.02 a 2.43% y la retención aumentó de 71.23 a 85.5% (SMED 1999:5).” (Fischman, McLaren, 2002-2003: 184)

En el año 2003, como lo señala Andrea De Freitas (2005), el Presupuesto Participativo fue declarado en el documento anual acerca de desarrollo humano publicado por la Organización de la Naciones Unidas (ONU) como una experiencia modelo de política pública y, conforme consta en publicación del Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo Humana (PNUD), “en Porto Alegre el acompañamiento público del presupuesto local ha traído mejorías en los servicios” (s/f:5)

En desarrollo de esta experiencia, en 1993 se estableció un Congreso Escolar Constituyente (CEC) producto de una serie de Encuentros Regionales. El CEC era “una estructura colectiva abierta a la participación de todos los segmentos de la comunidad educativa” (Fischman, McLaren, 2002-2003:187) cuyo principal objetivo era establecer los principios para “la construcción de una escuela no excluyente, democrática y emancipatoria.” (Fischman, McLaren, 2002-2003:185)

A los Encuentros Regionales y Congresos Constituyentes asistían delegados electos, garantizando la participación de padres, alumnos, profesores y empleados. El debate se organizaba en torno a cuatro ejes temáticos: el currículum y el conocimiento, la administración, la evaluación y las normas de convivencia.

También se implementaron los “Consejos Escolares formados por representantes electos (padres, alumnos, empleados y profesores); este Consejo Escolar es el órgano supremo de la escuela y ejerce considerable influencia en asuntos administrativos, financieros y pedagógicos. El Consejo define los aspectos más globales de la escuela, las líneas básicas de administración y la asignación y aplicación de recursos. La Dirección, que es parte del Consejo, es la responsable de ofrecer una dirección política al proyecto. (Fischman, McLaren, 2002-2003: 185)

CAPÍTULO III

1. POLO DEMOCRÁTICO INDEPENDIENTE – PARTIDO DE LOS TRABAJADORES: DOS IZQUIERDAS DIFERENTES

Conforme a lo señalado en la caracterización de los contextos de cada país, a continuación resaltamos algunos aspectos que, en cuanto metodológicos de la propuesta de análisis comparativo que se pretende realizar, se consideran relevantes para analizar el carácter alternativo o reproductor del modelo, de las propuestas implementadas en materia educativa por las experiencias abordadas, en cuanto estas características fueron planteadas tanto en los objetivos como en la parte metodológica de la investigación.

1.1. La participación en la formulación, implementación y seguimiento de las políticas públicas educativas.

El Plan Sectorial de Educación 2004-2008 señala que en su elaboración, así como en la del propio Plan de Desarrollo de la ciudad, se contó con la participación de rectores, coordinadores y maestros de todas las localidades, a través de reuniones

“realizadas en sucesivos sábados durante cuatro meses; los jóvenes tuvieron la oportunidad de expresar sus inquietudes y recomendaciones en un gran encuentro de personeros estudiantiles y representantes de los consejos directivos escolares” (p.10)

Otros sectores que formaron parte de la estructuración del Plan, fueron, además del sector productivo,

las cooperativas y las organizaciones sindicales; el sector privado de la educación en sus diversas asociaciones tuvo la oportunidad de discutir y enriquecer el Plan Sectorial; rectores y decanos de las facultades de educación, profesores universitarios, investigadores de la educación y la pedagogía, organizaciones del arte y la cultura, al igual que centros de investigaciones y las ONG del sector fueron consultados en reuniones convocadas por esta Secretaría; los representantes de las poblaciones en condición de discapacidad, las comunidades afrocolombianas de la ciudad, las organizaciones de mujeres, las asociaciones de padres de familia, también fueron llamadas y tuvieron una importante participación. (p.10)

Conforme lo plantea el propio Plan Sectorial y no obstante la escasa documentación al respecto, lo que se evidencia es que, pese al gran número de participantes de diferentes sectores en la formulación del Plan, no solo de la educación sino del sector productivo, no se evidencian propuestas con un carácter **alternativo** en torno a la formulación del currículo, o un proyecto cultural o histórico que propenda por la concienciación de los estudiantes en aras a la transformación de la sociedad.

Por el contrario, los planteamientos del Plan estuvieron más centrados en las tradicionales propuestas de los partidos colombianos en torno a cobertura, permanencia, incluyendo aspectos como los antes citados en torno a los planteamientos neoconservadores de pruebas de competencias para estudiantes y evaluaciones a instituciones y docentes

Más y mejor educación para todos y todas. Bajo este lineamiento la alcaldía pretendía ofrecer y orientar la educación bajo los criterios de disponibilidad, acceso, permanencia y pertinencia; fortaleciendo la educación pública y la gestión descentralizada, transparente y participativa en las localidades y en las instituciones educativas, ampliando la capacidad del sistema para atender más niños y niñas mediante la construcción de nuevos colegios, la ampliación y mejoramiento de los existentes, y la cooperación con el sector privado.

La transformación de los procesos pedagógicos y metodológicos para lograr más y mejor educación mediante la aplicación de las pruebas de competencias para alumnos, la evaluación de instituciones escolares y docentes. Así mismo se fortalecerían las bibliotecas culturales y comunitarias, especialmente las de aquellas localidades en las que los niños y niñas tenían pocas oportunidades de acceso a la cultura. (Rodríguez, 2012:17)

En contraste, a partir de 1989 en Porto Alegre y en desarrollo del proyecto de democratización social propuesto desde la alcaldía del PT, se implementó el Presupuesto Participativo (PP) como forma de promover la participación ciudadana en la definición de los recursos de la ciudad a través de asambleas populares anuales, constituyéndose en una escuela de ciudadanía en cuanto promueve procesos de aprendizaje de participación y organización generando la conformación de organizaciones comunitarias con el fin de mejorar las condiciones de vida de los porteños empobrecidos, por lo que este “proyecto social amplio que se ha venido desarrollando en Porto Alegre se dirige en el doble sentido de, por un lado, educar a la ciudadanía a través de la vivencia de la participación, y, por otro lado, de re-educar al Estado:

la participación popular “enseña” al Estado a servir a los intereses populares” (Jaimovich, 2005: 14)

Por constituir el fundamento de las Escuelas Ciudadanas, se considera importante hacer referencia *in extenso* a la forma en que este ha sido concebido , que, como señala Cassen (1998), no se trata simplemente de decidir respecto a los gastos y reparto del dinero, sino de “una experiencia de democracia directa sin equivalente en el mundo” que pone en jaque el clientelismo, la demagogia y su inherente corrupción, factores decisivos en materia de presupuesto en cualquier democracia funcional al sistema.

En este sentido, las lógicas en materia de relaciones sociales propias del sistema capitalista (individualismo exacerbado, oportunismo, corrupción), son asumidas desde una perspectiva crítica por parte de los sectores populares involucrados en este proceso, el cual es asumido como espacio de formación constante, fundamentado en la solidaridad entre sus propios actores, lo que implica un diálogo permanente, la obligación de comunicarse, creando la necesidad de conocerse entre sí y asumir los problemas de los otros como propios, para construir soluciones que formen parte del plan que se formula anualmente y en espera de que en el siguiente año sean tenidas en cuenta las propias. Como nos lo dice Hatcher (2003:92) “Todo esto acerca a la gente, estimula la solidaridad y el conocimiento mutuo y permite combatir el individualismo. Estas experiencias son muy intensas en este Estado, y por eso el proceso es un éxito, porque las relaciones humanas son muy fuertes”.

El mensaje implícito es el siguiente: todos juntos, al menos todos los que quieran, vamos a determinar los problemas que hay que resolver, a establecer la jerarquía de las urgencias y las

inversiones, a examinar su compatibilidad con los recursos disponibles, intentando aumentarlos con medidas fiscales que redistribuyan la riqueza de los más privilegiados hacia los más desfavorecidos. (Cassen, 1998:2)

El Presupuesto Participativo, cuenta desde su inicio con una organización interiorizada por sus propios actores que posibilita la participación de “todos los que quieran” y que va desde el nivel micro-local (reuniones de calle, edificio, barrio) al nivel distrital, teniendo en cuenta que la ciudad fue reorganizada territorialmente en 16 distritos acordes con las realidades que la habitan. En el nivel distrital

Cada uno tiene tres tipos de estructuras de PP: una asamblea popular de distrito abierta a todo el mundo, asambleas de subdistrito que cubren a unos cuantos vecindarios y un foro de distrito, para el cual cada asamblea popular elige delegados. El foro, de celebración mensual, actúa como una especie de comisión coordinadora de la asamblea y como intermediario entre ésta y el poder Ejecutivo (alcaldía). Cada asamblea de distrito elige a cuatro concejales para el Consejo del Presupuesto Participativo (COP), de ámbito metropolitano. (Hatcher, 2003:64)

Pero, además de la estructura territorial, se estableció una estructura temática basada en seis áreas de servicios, una de las cuales corresponder a “educación y ocio”. Las asambleas temáticas son producto de los encuentros locales y de ella salen subtemas que son tratados en otra instancia denominada Asambleas Intermedias.

Por lo anterior, el Consejo de Presupuesto Participativo, instancia conformada por los delegados de todos estos sectores, se constituye en

(...) la principal institución participativa, la mesa de diálogo entre el movimiento popular y la Administración municipal. Se reúne una o dos veces por semana, mientras dura el proceso de

PP, para definir criterios de prioridad y asignación de recursos, defender las necesidades de los distritos y áreas temáticas, debatir sobre los ingresos y los gastos, trazar un Plan de Inversión detallado y votar las propuestas presupuestarias presentadas por el Ejecutivo. Aunque la Cámara de los Diputados tiene poder formal para aprobar o enmendar el presupuesto, se ha visto movida a respaldar el mandato popular expresado a través del Presupuesto Participativo. (Hatcher, 2003:65)

Para llegar a la configuración del Presupuesto Participativo, se diseñó un cronograma anual que comprende seis etapas de encuentros en los que se inicia por debatir las demandas, elegir delegados a las asambleas de distrito y temáticas, evaluar el presupuesto del año anterior, para posteriormente establecer prioridades respecto a las demandas, escuchar los criterios que propone la alcaldía para la asignación de gastos, se revaloran las prioridades y propuestas y se elige a los concejales populares para el Consejo de Presupuesto Participativo, en donde se debatirán, junto con la alcaldía y durante el segundo semestre del año, las propuestas presupuestarias, las cuales, son remitidas a la asamblea municipal para su aprobación. De manera congruente,

Son tres los criterios que determinan la asignación de recursos para cada uno de los 16 distritos de la ciudad: las prioridades votadas, los niveles de infraestructuras y servicios existentes y la población. Tales criterios se aplican siguiendo tres lógicas: una de mayoría democrática, otra técnica y una tercera redistributiva. (Hatcher, 2003: 67)¹⁶

En cuanto a la manera como finalmente son distribuidos los recursos dentro de los distritos, se tiene en cuenta dos aspectos señalados por Hatcher (2003:68): las necesidades y el nivel de movilización social, criterios que presentan problemáticas pues lo que se pretende es que las

¹⁶Por no ser del interés de la indagación aquí propuesta, no se ahondará en el análisis de estos aspectos del Presupuesto Participativo. Si se ahondó en otros aspectos, es por dar cuenta de la manera rigurosa como se organizó el antecedente inmediato de las Escuelas Ciudadanas.

necesidades más apremiantes de las comunidades, obliguen a que estas se organicen y demanden su satisfacción.

De la experiencia alcanzada en Porto Alegre en torno al Presupuesto Participativo y no obstante conservar la alcaldía de Porto Alegre, el PT con Olivio Dutra en 1993, alcanzó la gobernación del Estado de Rio Grande do Sul, con lo que el PP dejó de ser una propuesta de tipo local, para instaurarse como un ejercicio de democracia directa a nivel regional. Para el análisis que nos ocupa, nos importa centrarnos en lo que fue la experiencia a nivel local, en Porto Alegre, por la trascendencia que tuvo esta propuesta en la conformación de las Escuelas Ciudadanas.

De tal manera, “la historia del Presupuesto Participativo en Porto Alegre es una historia de aprendizaje mutua. De un lado, para los nuevos gobernantes que crearon condiciones políticas para la administración compartida del presupuesto municipal con la consecuente adaptación y creación de estructuras institucionales a la participación ciudadana en la gestión pública.” (De Freitas, 2005: 2)

Sin embargo, resulta clave, para entender el proceso de constitución de las Escuelas Ciudadanas, presentar de forma más explícita, lo que asume el PT por democracia participativa, aspecto que nos resalta Hatcher (2003)

La democracia participativa no debe entenderse como un conjunto de procedimientos y estructuras que pueden funcionar independientemente del planteamiento político que las anima, sino como una estrategia política. Esta estrategia cuenta con tres elementos:

- Empoderamiento de la clase trabajadora y de sus aliados frente al gobierno local.

- Desarrollo del apoyo popular a un programa que desafía al Estado y a la élite económica.
- Creación de un agente social capaz de enfrentarse a los poderes hegemónicos.

Estos tres elementos de la estrategia de Democracia Socialista en el PT demuestran una visión gramsciana de la política: no sólo por la concepción de lucha por la hegemonía dentro del movimiento popular, sino también por su planteamiento estratégico de la guerra de posiciones como paso necesario para preparar una inevitable guerra de maniobras. (p.104)

Para el PT de Rio Grande do Sul la esperanza de victoria tan sólo puede sostenerse en una estrategia de movilización popular de masas. La democracia participativa puede verse así fundamentalmente como un proceso educativo, mediante el cual un nuevo agente social colectivo (la clase trabajadora y sus aliados) se construye a sí mismo a través de un proceso de transformación cultural, social y política. (p.106)

Vale recordar que la propuesta de Escuelas Ciudadanas, se encuentra estrechamente ligada a la de Presupuesto Participativo, siendo concebidas a partir de este, por lo que la participación popular se halla en la base de los dos y en abierta concordancia con el proceso de democratización formulado por el PT en 1993, tras su elección en Porto Alegre.

Así, desde muy pronto, el PT entendió que la educación desde la lógica redistributiva, no consiste en la simple asignación de recursos, sino que es necesario desarrollar una nueva ideología que permita incidir en nuevos objetivos educativos, lo que ha generado una serie de rupturas desencadenando un conflicto entre la administración y la élite conservadora que en palabras de Lucia Camini, Secretaria de Estado para la Educación en Porto Alegre (Hatcher, 2003:86) “nos acusa de ser un gobierno para los pobres que tan sólo aplica programas de integración social. Se nos critica fuertemente porque nos preocupamos por construir buenas escuelas en pueblos y áreas rurales”. En ese sentido, esa propuesta pedagógica que trasciende

los aspectos formales de la educación, fue recogida en los libros de textos elaborados a partir de los contextos educacionales y, como lo señala la misma Camini

Se trata de una lucha constante. A menudo el Gobierno [central] nos pide explicaciones y justificaciones sobre los libros de textos con los que trabajamos, exigiéndonos el reembolso del dinero que gastamos en la preparación e impresión de estos recursos educativos. Es una batalla constante, precisamente porque estamos trabajando para las clases excluidas (Hatcher, 2003:86)

El Departamento de Estado de Educación de Rio Grande do Sul, en documento citado por Hatcher (2003) señala que

(...) el Presupuesto Participativo es un proceso de participación popular en la definición de la política pública que refuerza el control social sobre el Estado. Mediante la Constitución [Escolar], los educadores, los padres, el personal laboral, los movimientos sociales populares, las instituciones de enseñanza superior y las autoridades públicas, todos y cada uno son partícipes en la definición del futuro de la educación y de la escuela pública, reafirmando así su papel en la historia de nuestro Estado. (p.72)

El proceso de Constitución Escolar inició en 1999 y, a diferencia del Presupuesto Participativo, cuyas reuniones se realizan anualmente, se trató de un proceso de reflexión constante, el cual facilitó y puso énfasis en la participación popular en política educativa, tanto a nivel local como del Estado, en cuanto políticas con estrecha articulación.

En sus orígenes, el proceso de Constitución Escolar contó con cinco etapas desarrolladas en menos de dos años (entre abril de 1999 y setiembre de 2000), a través de las cuales se logró la

organización de los participantes y la comprensión del proceso que se ponía en marcha para democratizar, lo que Freire llama, ese pequeño espacio de lucha que es la escuela.

- 1ª: Abril de 1999. “Elaboración de propuestas, sensibilización, preparación de las condiciones para llevar a la práctica el proceso e inauguración de la Constitución.
- 2ª: De mayo a noviembre de 1999. “Estudio de la realidad regional en su contexto (social, económico, político, cultural, etc.), negociación de las prácticas pedagógicas e identificación de los temas que deben ser investigados en profundidad.
- 3ª: De diciembre de 1999 a junio de 2000. La investigación en profundidad de los temas identificados en la segunda etapa, junto a las aportaciones de teóricos de la educación, condujeron al diseño de 25 informes teóricos correspondientes a las 25 cuestiones planteadas.
- 4ª: De junio a agosto de 2000. Definición de los principios y directrices de la Escuela Democrática Popular.
- 5ª: De septiembre de 2000 en adelante. Reconstrucción de los proyectos político-pedagógicos en los diferentes niveles abarcados por el Departamento de Educación (escuelas, coordinación regional y oficinas de educación del Estado central) (Hatcher, 2003:74-75)

Consecuentemente, fue a través de la figura de la Constitución Escolar, que los sectores populares formularon los principios y políticas básicas de la Escuela Ciudadana, cuyo planteamiento educativo refleja “una nueva escuela y una nueva cultura educativa, que concibe la escuela como un lugar de integración, de educación en ciudadanía, de participación y de formación y desarrollo humano, en base a la consideración del educando como sujeto de derecho”. (Hatcher, 2003:72)

La Constitución Escolar, se fundamenta entonces en cinco principios emanados desde sus propias lógicas y señalados por Hatcher (2003) así:

- La educación como un derecho de todos los ciudadanos, prestando especial atención a la situación de aquellos a los que, a lo largo de la historia, les ha sido negado este derecho, careciendo de acceso a la escuela o resultando excluidos de la misma.
- La participación popular como método de gestión de la política pública en educación, estimulando y garantizando las condiciones para la construcción colectiva de la educación que la sociedad quiere.
- El diálogo como principio ético-existencial de un proyecto humanista y solidario, que respeta las diferencias y la pluralidad de concepciones del mundo, sin abandonar la crítica y la iniciativa frente a las desigualdades e injusticias sociales.
- La radicalización de la democracia como objetivo estratégico de un gobierno de izquierdas, comprometido con los intereses de la mayoría y de las clases populares, y que promueve la cogestión de la esfera pública como un progreso hacia la soberanía popular y el control sobre el Estado.
- La utopía como concepto inspirador de la educación y de la escuela a las que se aspira, así como del proyecto de desarrollo socioeconómico que es posible y necesario para la gran mayoría de los excluidos y de los explotados por el sistema capitalista. En definitiva, la utopía como motor que dirija a los ciudadanos hacia la sociedad que quieren construir. (Pp.73-74)

Por constituir uno de los principales aspectos que se consideran relevantes en torno a cualquier propuesta organizativa de los sectores populares, se hará referencia al cuarto de los principios, la radicalización de la democracia, pues como allí se indica, debe ser “objetivo estratégico de un gobierno de izquierdas, comprometido con los intereses de la mayoría y de las clases populares”. Dicho aspecto se encuentra ligado a la concepción de Freire y el PT sobre la Educación Popular, recogida en el Programa Educativo Gubernamental de 1998, en el cual se establece que la escuela es el eje central de cualquier proceso de democratización, por lo tanto, es fundamental en este sentido generar procesos participativos que permitan una educación estrechamente vinculada con la realidad de los educandos (Hatcher, 2003:76), por lo que el planteamiento central de democratización formulado desde el gobierno federal, toma como fundamento, tanto el Presupuesto Participativo mencionado anteriormente y correspondiente a

la ciudad de Porto Alegre, como la citada *in extenso* Constitución Escolar, experiencia implementada a nivel federal, para, a partir de allí, establecer tres dimensiones de la democratización: el acceso, el conocimiento y la gestión.

Citado por Jaimovich (2005), el *Cuaderno Pedagógico N° 9*, publicado por la Secretaría de Educación Municipal de Porto Alegre, desarrolla los tres principios de la Constitución Escolar y las Escuelas Ciudadanas, en donde se afirma que

el proyecto político-administrativo-pedagógico-cultural deberá emerger dentro de una visión contextualizada del proceso educativo [...] Es fundamental que la escuela, al construir y desarrollar su proyecto político-pedagógico, tome a la comunidad y a la sociedad como objeto de investigación. Es fundamental, también, que los representantes de la comunidad estén presentes en la escuela discutiendo, elaborando y decidiendo sobre el trabajo [...]. Buscamos, así, una elaboración colectiva de propuestas político-pedagógicas-críticas. (p.15)

Consecuentemente, en cuanto al acceso, su democratización fue resuelta a través de políticas de “integración, extensión de la enseñanza secundaria, desarrollo del preescolar (sic), educación, especial, alfabetización de adultos y proyectos educativos para trabajadores jóvenes y adultos” (Hatcher, 2003:77).

Por su parte, la democratización del conocimiento en la escuela, parte de que el acceso a él esté garantizado, lo que requiere una transformación de la escuela en cuanto institución de conocimiento, partiendo de una reorganización del currículo que en cuanto no obedece a la realidad social de los educandos y no se fundamenta en la participación de la comunidad escolar. En este sentido

La escuela que proponemos, al contrario que su concepción tradicional, deberá reorganizar su espacio y su tiempo, adaptándose a las necesidades de la comunidad y de la realidad social en las que está arraigada. Se trata de ir más allá de la organización del currículo en base a la calificación, reconociendo en ésta una estructura que obstaculiza el proceso de cambio de las prácticas educativas, y por lo tanto que frena la democratización. Algunas de las principales características de una escuela dedicada a la formación de ciudadanos integrales han de ser: un acercamiento interdisciplinario al conocimiento, que supere su fragmentación y sectorialización; una planificación y puesta en práctica colectivas de la labor del educador; la sustitución de la evaluación clasificatoria y selectiva (instrumento de exclusión) por formas de evaluación basadas en la participación, el diagnóstico, la investigación y la emancipación; la necesidad de respetar los tiempos y ritmos de aprendizaje y el compromiso de garantizar a todos el acceso al conocimiento. (Hatcher, 2003:77)

Este aspecto es resaltado por Jaimovich (2005) en cuanto, democratizar el conocimiento implica reformas pedagógicas que cuestionan el modelo tradicional, por lo que, con los cambios efectuados al currículo, se abandonaron las formas de enseñanza tradicional. “El punto de partida para la construcción del conocimiento curricular es la cultura(s) de las propias comunidades, no sólo en términos de contenido sino de perspectiva. Todo el proceso educativo está dirigido a invertir las prioridades previas y en su lugar servir a los grupos históricamente oprimidos y excluidos” (Gandin y Apple, 2002: 267).

La construcción del conocimiento, según Jaimovich (2005) se basa en la idea de “complejos temáticos” que surge de una *pesquisa socioantropológica* que no es más que un intercambio con la comunidad en el que sientan los fundamentos del currículo a través de entrevistas que realizan los maestros en la comunidad y asambleas en la escuela para identificar las problemáticas allí presentes (p.14)

El tercer aspecto de democratización es el de la gestión, el cual se torna un tanto más complejo, en cuenta tiene que ver con aspectos que no son de la competencia exclusiva de la escuela, sino que se relacionan con la propia organización administrativa del Estado, por lo que se liga directamente al Presupuesto Participativo.

Para que la democratización de la gestión de la escuela, no caiga en el vacío de la inoperancia, debe ir acompañada de la democratización de la Administración educativa a nivel del Estado, lo que requiere superar la burocracia organizada que la controla, a partir de la construcción de relaciones horizontales y descentralizadas que posibiliten hacer de la participación, el eje fundamental de la transformación del ámbito educativo.

En este sentido, democratizar la gestión, implica que los diferentes sectores de la comunidad escolar, se involucren en las decisiones pedagógicas y administrativas de la escuela, lo que conlleva aparejado la elección directa y para períodos de tres años, de las distintas instancias de gobierno (director, jefe de estudios, Consejo Escolar) en las que participan los diferentes sectores de la comunidad escolar previamente organizados a través de asociaciones de estudiantes, de padres y sindicatos de trabajadores de la enseñanza. (Jaimovich, 2005:15)

Por lo anterior, el Departamento de Educación Estatal asume un proceso de formación de los miembros del Consejo Escolar, que les posibilite alcanzar ciertos conocimientos de orden administrativo para desempeñar sus funciones teniendo en cuenta que, este

(...) es el órgano máximo de la escuela, con funciones consultiva, deliberativa y fiscalizadora. Según la legislación, es el encargado de definir el proyecto político-administrativo-pedagógico de la escuela y tiene competencia en materia de recursos (aprobar o modificar el plan anual de

uso de los recursos elaborado por la dirección de la escuela); curriculum (“proponer, coordinar la discusión junto a los segmentos de la comunidad escolar y votar alteraciones en el curriculum escolar en lo que fuere atribución de la unidad”); administrativa (definición del calendario escolar, fiscalización de la gestión administrativa-pedagógica de la escuela) y pedagógica (“proponer, coordinar la discusión junto a los segmentos y votar las alteraciones metodológicas, didácticas y administrativas de la escuela”). En este sentido, algunas funciones que se le atribuyen al consejo (como su ingerencia en materia curricular) lo tornan un órgano con poder de intervención en el gobierno de la escuela entendido en sentido político, más que un órgano administrativo. (Jaimovich, 2005: 16)

Por lo tanto, el Consejo Escolar, se vincula estrechamente al principio de radicalización de la democracia, figura que supone además, la elección, a nivel de cada escuela, de representantes de profesores, administrativos, estudiantes y padres que constituyen el máximo organismo de debate, planificación y toma de decisiones, respecto a los recursos económicos que le son transferidos por el Estado.

En cuanto al proyecto político y pedagógico de las escuelas, como lo expone Jaimovich (2005:16), los equipos directivos son los encargados de formularlo, por lo que sus miembros son elegidos directamente poniendo en marcha la movilización de “la comunidad escolar (profesores, padres de alumnos matriculados en la escuela, alumnos y funcionarios no docentes)” por lo que, por tratarse de un proceso de elección directa, supone el que los candidatos a director discutan con la comunidad sus proyectos.

Consecuentemente, el gobierno de Porto Alegre ha promovido la organización social en el ámbito local, mediante un ejercicio de concienciación posibilitado en gran medida por organizadores comunitarios, que “Trabajaban como educadores populares, ayudando a

identificar las necesidades, explicando el funcionamiento del Presupuesto Participativo y de la Administración municipal y animando a establecer normas de justicia social” (Hatcher, 2003:96) por lo que, “cuando los vecinos se acercaban con pequeñas quejas, aquéllos les animaban a organizarse en su barrio y a articular demandas más amplias. Algunos participantes de las asambleas acudían a los vecindarios para descubrir potenciales líderes y ayudarles a organizarse.” (Hatcher, 2003:96)

Por lo anterior es que claramente, el proyecto de escuela ciudadana se funda en la organización y participación de los diversos sectores populares como “medio de reforzamiento de los lazos comunitarios y de aprendizaje político, en el marco de un proyecto más amplio de democratización social y de participación comunitaria en los asuntos públicos. Ésta es una característica que le otorga a la experiencia un particular potencial democratizador y de cambio social” (Jaimovich, 2005:22) en el que el Estado se refuerza, a la vez que le otorga márgenes de autonomía a las instituciones.

En el caso de Porto Alegre, la autonomía se entiende en el marco de la existencia de mecanismos de regulación colectiva. La autonomía es concebida no como una capacidad de las instituciones aisladas, sino como una capacidad que se genera también a través de mecanismos participativos de coordinación del sistema como el OP/SMED y los congresos municipales de educación. Es, en este sentido, una noción de autonomía que se vincula con la construcción colectiva de espacios políticos que puedan ayudar a tornar “más público” el Estado. (Jaimovich, 2005:23)

De acuerdo con lo anterior, huelga resaltar el hecho de que mientras el Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2004-2008, se limitó a escuchar las propuestas de diversos sectores en su fase constitutiva, sin generar propuestas que condujeran a la organización de los

participantes (lo que hubiera sido en todo caso algo difícil por los diferentes intereses puestos en juego), la Constitución Escolar fue una opción por radicalizar el ejercicio de la democracia en los sectores populares, planteada desde la alcaldía, pero asumida con rigurosidad por los mismos, lo que facilitó la generación de procesos organizativos de largo alcance, surgidos desde las propias necesidades de los participantes, quienes, por otra parte, tenían en común el pertenecer a la clase social de los empobrecidos. Como lo anota Jaimovich (2005:15), muchas escuelas fueron producto de la organización de la comunidad que demandaban su construcción generando un tipo de “relaciones particulares entre la escuela y su comunidad”

Por lo tanto, mientras el Consejo Escolar, entre sus funciones asumió la administración de los recursos de la escuela como verdadero ejercicio de democracia, el Plan Sectorial de Bogotá, quedó a cargo de los especialistas y su seguimiento en manos de los organismos de control distritales, los cuales, se limitan en su accionar a ejercer vigilancia en lo relacionado con la inversión pública¹⁷, dejando el cumplimiento de sus proyectos y programas, en manos de rectores y profesores, los cuales, en la mayoría de ocasiones, sin recursos económicos, debían dar cuenta de su cumplimiento.

En términos generales, podría decirse que a partir de las diversas disposiciones estatales, la gestión participativa queda configurada al menos en dos niveles: por un lado, en un primer nivel, existen formas participativas en la gestión de las instituciones escolares, tales como la elección directa de los equipos directivos por parte de la comunidad escolar y la existencia de consejos escolares. Por otro lado, un segundo nivel vincula las escuelas entre sí y las escuelas con la SMED a través de diversas modalidades de participación comunitaria. En este segundo nivel se pueden incluir mecanismos tales como los congresos municipales de educación, el

¹⁷ El concepto de inversión pública, introducido con el lenguaje neoliberal de empresa y muy ligado al concepto de servicio, ha remplazado el de gasto público y derecho, rasgos característicos de la educación concebida desde el Estado de Bienestar de Occidente y su versión criolla: los estados asistencialistas.

presupuesto participativo de la red municipal de educación (OP/SMED) y el Consejo Municipal de Educación (...). Este segundo nivel trasciende la esfera institucional escolar. Sin embargo, es un nivel que resulta relevante para poder analizar en su complejidad los procesos participativos en la gestión escolar, en tanto éstos no se producen en forma aislada en las escuelas sino que se dan en un marco más amplio que fomenta prácticas que los cualifican. (Jaimovich, 2005:16)

1.2. Intencionalidad política de los partidos gobernantes analizados

Si tenemos en cuenta que en teoría, la democracia actual de nuestros países se funda en la idea de que quien elige, opta por un programa de partido, más que por un gobernante, el análisis y comparación efectuado en este punto, pretende poner de relieve la congruencia o divergencia entre lo que sería un proyecto de izquierda democrático, con propuestas alternativas frente al modelo hegemónico y un partido que en la teoría se muestra como tal, pero cuya práctica no da cuenta de ello.

Así, la plataforma política del PDI lanzada en julio de 2003, hace referencia a procesos democráticos que matizan su rechazo al conflicto armado, pese a reconocer en él ciertas causas objetivas que lo motivaron y que a más de 50 años, no han sido resueltas, destacando la exclusión y la pobreza. En dicho documento, se refieren a la ampliación y profundización de la democracia, sin que se haga algún tipo de conceptualización respecto a esta, considerando que la “defensa de la institucionalidad democrática” es la principal herramienta para hacerlo.

Por su parte, la política educativa planteada por el PDI y formulada en el Plan Sectorial de Educación 2004-2008, se muestra coherente con el discurso neoliberal en cuanto, a través de la retórica de la descentralización, lo que implementó fue desconcentración de funciones; es decir, se propuso trasladar una serie de funciones de orden administrativo ejercidas hasta entonces por la Secretaría de Educación Distrital, a los Centros Administrativos de Educación Local (Cadel) y la creación de los Sistemas Locales de Educación.

En lo pedagógico, el documento redunda en aspectos como permanencia, formación para el trabajo, gobierno escolar y limita la participación de la comunidad a la veeduría del proceso educativo. Así mismo, el desarrollo de una ciudad productiva es una de las principales preocupaciones contenidas en el programa Escuela – Ciudad – Escuela, el cual propone que “al intensificar la circulación y el uso productivo del conocimiento y la creación artística, literaria, científica y técnica de la ciudad, y redefinir las relaciones entre la escuela, la educación para el trabajo y la vida social, los estudiantes podrán desarrollar sus capacidades y competencias para su futuro desempeño profesional y laboral.” (Plan Sectorial de Educación 2004-2008:39)

Se evidencia entonces una carga de discurso neoliberal y neoconservador en el Plan Sectorial específicamente en dos aspectos; por un lado, se hace énfasis en el desarrollo de capacidades y competencias como base de una educación para el progreso y el trabajo, en un contexto en el que gana terreno la tercerización de la economía y el trabajo por cuenta propia, y, por otro, la descentralización de funciones administrativas con poca o nula autonomía en aspectos claves para el proceso educativo, específicamente en lo relacionado con la democratización del presupuesto y el currículo.

Por su parte, el PT, en cuanto ha sido clave en el proceso de democratización del Brasil una vez finalizada la dictadura, siendo Freire uno de sus fundadores, ha impulsado la formación de la ciudadanía, del pueblo soberano (Gadotti, 2003:15), permitiéndose incluso un ejercicio de democracia interna en cuanto sus miembros, no obedecen todos a una misma ideología. Paulo Freire y Olivio Dutra, como se señaló anteriormente, son fundadores del PT y dentro de él pertenecen a la tendencia más radical comprometida con la democracia, denominada Democracia Socialista (DS), mayoría en el estado de Río Grande do Sul (Hatcher, 2003:81).

Consecuentemente, la plataforma presentada por Raúl Pont, ex alcalde de Porto Alegre, candidato a la presidencia del PT en 2001 y uno de los principales representantes de DS, expone una concepción de democracia participativa que permite entender las razones por las cuales, la experiencia democrática en dicha ciudad, fuera mucho más revolucionaria que en el resto del Estado.

Los tres aspectos que expresan la concepción de democracia radical de la tendencia del PT, Democracia Socialista, presentada por Hatcher (2003:81), se resume de la siguiente manera: (i) “La cuestión de la democracia, en contradicción cada vez más obvia con el Estado capitalista neoliberal (medidas de excepción, centralismo autoritario, dictadura del capital en el lugar de trabajo, etc.), constituye una clave y un elemento estratégico para todo proyecto de transición al socialismo.” La democracia desempeña en este sentido un “potencial movilizador” esencial para el proyecto estratégico propuesto por DS.

Por lo tanto, se entiende que la participación popular solo es defendible desde un gobierno de izquierdas que propenda por la organización social. “No hay proyecto socialista sin la propia organización de los trabajadores y de los productores, y es necesaria la autonomía de estas experiencias con respecto al sistema representativo actual para promover la educación política de la mayoría de la población.” (Hatcher, 2003:81)

(ii) “El gobierno es una instancia de poder importante para la construcción de la hegemonía política en nuestra sociedad.” Desde DS, se propende por la derrota del poder económico y de los medios de comunicación a través de la participación popular en un proyecto de gobierno estatal y nacional, con fuerte base local, en la que se teja una red que de paso a una vanguardia social de dimensión nacional.

(iii) “El proceso de transformación social es algo mucho más extenso y complejo que la simple conquista de gobiernos por la izquierda. Sin embargo, no podemos excluir el control de estos gobiernos como parte de la lucha general por superar el capitalismo” (Hatcher, 2003:81), por lo tanto, para DS, la lucha por el socialismo tiene como premisa la democracia participativa, siendo su protagonista, la clase trabajadora organizada en movimiento popular; no es la democracia participativa en sí, la que conducirá al socialismo, sino la lucha social desde la propia organización de la clase trabajadora.

Es fuerte entonces el contraste entre las propuestas de partido evidenciadas en sus respectivas plataformas, planes, programas y proyectos, pues mientras el PDI, en materia educativa asume una posición de continuidad del modelo, el PT y específicamente DS, propone una lucha

contra este modelo en aras a garantizar la democratización de la sociedad a través de procesos organizativos de los trabajadores para la construcción del socialismo.

1.3. Formas organizativas de la educación y de la sociedad, implementadas a partir de la formulación de la política pública educativa

Los procesos organizativos sociales son claves para la transformación de las sociedades, lo que se evidencia a través de la explosión y el auge de movimientos sociales a partir de la década de los 80 del siglo pasado, con el fin del “socialismo real” y la supuesta superación de la principal contradicción del capitalismo mediante el aparente triunfo del capital sobre el trabajo.

Los partidos aquí analizados, asumen el poder en diferente contexto, pero son producto de esas realidades sociales de opresión, en las que la insatisfacción de necesidades básicas para la mayoría de la población, por ende la marginación de bastos sectores, se evidencia con mayor fuerza en ciudades capitales.

En este sentido, la educación es uno de esos factores que, sin caer en un “utopismo pedagógico”, resulta preponderante para la transformación de las “condiciones objetivas de dominación”, generadoras de alienación y que impiden el avance de cualquier propuesta organizativa, por lo que se plantea la necesidad de educar a la población a partir de sus propias necesidades en aras a generar esos procesos organizativos que permitan su incidencia en las políticas públicas.

En el Plan Sectorial de Educación 2004-2008 se lee:

El logro de los objetivos y metas del presente Plan tiene como presupuesto la participación ciudadana y un gran esfuerzo y compromiso de la comunidad educativa en su ejecución. La evaluación y seguimiento de este Plan por parte de las organizaciones sociales y políticas serán de gran utilidad para una más eficiente ejecución y orientación del mismo. (p.11)

Debe notarse que es un Plan diseñado para la educación pública, es decir, que se dirige a la población empobrecida de Bogotá; por lo que este presupuesto de partida, tiene unos implícitos que riñen con la realidad de esta clase social y es el que no es una clase que fundamente su vivir en un proyecto de ciudadanía que vaya más allá de las elecciones, por lo que de ninguna manera es partícipe de procesos organizativos que les permitan siquiera ejercer control, mucho menos orientar, la ejecución del mismo.

De manera clara expresa el Plan Sectorial de Educación 2004-2008 (p.11) que “El compromiso de la ciudad con la educación y de ésta con la ciudad, no solamente ayudará a democratizar la educación, también contribuirá a superar la pobreza y la exclusión social, objetivos esenciales de la actual administración”, sin que en el resto del documento o en uno posterior, se indique qué se está entendiendo por ciudad o se generen propuestas organizativas que les permita a los directamente involucrados, es decir, los empobrecidos, formar parte de algún proceso que trascienda la institucionalidad establecida.

Por lo tanto, resulta desacertado efectuar una invitación a “los ciudadanos (es) a que nos acompañen en este gran empeño educativo y social en favor de la niñez y la juventud de Bogotá” (Plan Sectorial de Educación 2004-2008) cuando no se genera ningún tipo de

propuesta para que esto sea realidad y en el discurso se designa a la ‘comunidad’ como veedora del proceso educativo.

En consecuencia, las propuestas presentadas por el Plan Sectorial, están encaminadas al fortalecimiento de las formas organizativas que subyacen desde tiempo atrás en el ámbito educativo, como las diferentes formas de gobierno escolar establecidas por la Ley General de Educación como el Consejo Directivo, el Consejo Académico, la personería estudiantil y los consejos de padres, maestros y estudiantes, haciendo especial énfasis en garantizar la seguridad de niños y jóvenes y el cumplimiento de sus derechos fundamentales.

En cuanto a las formas organizativas de los maestros, explícitamente plantea que estas serán apoyadas en cuanto tengan carácter pedagógico (Plan Sectorial de Educación 2004-2008, p.40), estableciendo el Foro Educativo Distrital anual, como el espacio de discusión de políticas educativas y problemáticas relacionadas con la enseñanza y “la Cátedra de Pedagogía Bogotá: una Gran Escuela se constituirá en el escenario permanente de discusión sobre el soporte pedagógico-conceptual de las relaciones escuela-ciudad-escuela.” (Plan Sectorial de Educación 2004-2008, p.45)

Ninguno de los programas contenidos en el Plan, hace referencia a un proceso de democratización que propenda por una nueva forma de organización de la escuela, mucho menos, por formas organizativas más allá de ella que posibilite un proceso de concienciación por parte de los oprimidos en aras a transformar las lógicas de poder.

El mayor acercamiento de los educandos a su realidad social, está contenido en el programa escuela-ciudad-escuela, que propone expediciones pedagógicas a empresas, sitios de interés culturales, eventos, etc., con el fin de que los educandos reconozcan el medio en que habitan, para lo que propone “organizar una red de empresas y organizaciones educadoras que faciliten su presencia y estimule los viajes de la ciudad a la escuela.” (Plan Sectorial de Educación 2004-2008, p.50)

Por su parte, en cuanto el proyecto de Escuelas Ciudadanas en Porto Alegre, nace ligado a la experiencia del Presupuesto Participativo, necesariamente lleva implícita la necesidad de fortalecer la organización popular en aras a transformar las relaciones de poder vertical que hasta entonces predominaban en la escuela.

Así, la experiencia organizativa lograda por el Presupuesto Participativo a nivel local y posteriormente estatal, se va a reflejar en el ámbito escolar, en cuanto las Escuelas Ciudadanas son respuesta a la necesidad de formar en la democracia participativa y desde la propia experiencia, a quienes más adelante deberán tomar las decisiones que les competen en materia de presupuesto.

Por lo tanto, la gestión del municipio desde que asumió el poder el PT en Porto Alegre, fue asumida como un “proyecto político-social que privilegia la participación ciudadana” (De Freitas, 2005:3) y para lo cual, se implementó un proceso organizativo (ver capítulo 3, apartado 1.1.) que permitió establecer un cronograma anual de actividades tendiente a promover y fortalecer la organización de los sectores populares, denominado el “ciclo del PP” (De Freitas, 2005:3) en el que las comunidades plantean sus prioridades en materia de

inversión pública y los encuentros de delegados, toman las decisiones correspondientes para ser articuladas al presupuesto del año siguiente.

Como se señaló anteriormente, las dinámicas organizativas generadas por el Presupuesto Participativo, enraizaron en la conformación de las Escuelas Ciudadanas, por lo que a continuación se resalta la importancia del componente educativo para la consolidación de los procesos organizativos surgidos de dichas experiencias.

Los principios de la política que constituyen el tejido social en ese sistema participativo, fueron pactados entre Municipio y sociedad. Son normas de conductas colectivas que se fueron concretando a lo largo de los años, con el cúmulo de experiencias conjuntas y fueron traducándose en principios, valores sociales, costumbres, en códigos de comportamiento, en una nueva cultura política local, en un nuevo código comunicativo. (De Freitas, 2005:3)

El Presupuesto Participativo, para su desarrollo, ha generado prácticas asociativistas que han permitido la organización o fortalecimiento de movimientos sociales, concebidos desde las propias realidades de sus integrantes, construyendo a la vez redes entre estos grupos organizados, los cuales han canalizado las demandas a través de la Unión de las Asociaciones de Vecinos de Porto Alegre (Uampa) y de la Federación Río-Grandense de Asociaciones Comunitarias y de Moradores de Barrios.

En este sentido, señala De Freitas (2005:3), la Asamblea, aspecto fundamental del repertorio de lucha de las comunidades de Porto Alegre, ha sido integrada a la organización política por parte del Ejecutivo y el ciclo del PP.

Otro aspecto que ha desempeñado un papel fundamental en el Presupuesto Participativo, es el impulso permanente de los medios de comunicación, lo que ha permitido reconocerla desde la perspectiva de un derecho de todos y un medio para que el gobierno mantenga informadas a las comunidades de sus acciones, facilitando su integración (De Freitas, 2005:17) en el propio ámbito del Presupuesto Participativo, siendo este el espacio comunicativo donde se relacionan los diversos actores sociales, lo que le asigna un perfil pedagógico que propende por la formación de quienes están construyendo el sistema participativo, al tiempo que se construye el discurso que le identifica como modelo de gestión (De Freitas, 2005:19).

En un documento publicado por Cassen en 1998, se evidencia como, durante diez años en el poder local de Porto Alegre, el Partido de los Trabajadores había logrado construir, mediante el Presupuesto Participativo, “estructuras de decisión paralelas al Consejo Municipal” (p.1) en las que las comunidades organizadas tenían voz y voto para decidir acerca de la distribución del presupuesto de la ciudad, el cual, tradicionalmente iba a parar a los barrios acomodados, transformando radicalmente la institucionalidad en la que las decisiones estaban en manos de unos pocos, muchas veces sin relación alguna con los contextos a los que se destinaba el presupuesto. Incluso, se indica “los propios concejales comienzan a considerar el PP como una escuela, afirmando ‘es nuestra universidad’. Es una escuela de ciudadanía, ya que, como proceso de constitución de la ciudad, no delega el destino de la misma en manos de otros sino que cada uno se siente responsable de ella” (Hatcher, 2003:100)

El proceso organizativo generado por el Presupuesto Participativo (PP), fundamentado en la participación de las comunidades organizadas, generó la necesidad de establecer ese proceso de educación de las propias comunidades, por lo que la idea de las Escuelas Ciudadanas, surge

a partir de esta necesidad, enraizada en el movimiento de educación popular que, “en la década de los 80, se tradujo por la expresión “escuela pública popular” utilizada como mote durante la gestión de Paulo Freire en la Secretaría Municipal de São Paulo” (Gadotti, 2003:13).

La democracia participativa como proceso colectivo de auto-educación es un planteamiento clave de la visión estratégica del PT. La participación se convierte en un laboratorio práctico en el cual las clases sociales tradicionalmente subordinadas (la clase trabajadora y sus aliados) están creándose a sí mismas como futura fuerza social dirigente. A través de un proceso gradual, desigual y a veces conflictivo se está formando una nueva cultura de la solidaridad y nuevas identidades sociales. Moll y Fischer subrayan que el PP es una “pedagogía política”. (Hatcher, 2003:100)

Los trabajadores y demás miembros de las comunidades, organizados y movilizados en la lucha por sus derechos, generan una nueva concepción de la educación, destacando su papel fundamental en la construcción de procesos humanizadores. “El ejercicio de organizar las demandas y la lucha social es en sí mismo un proceso educativo para la construcción efectiva de sujetos históricos transformadores” (Hatcher, 2003:100)

En este sentido, la lucha por el derecho a la educación, implica reivindicaciones propias de los sectores empobrecidos, generando en sí misma, procesos organizativos y constituyéndose en ejercicio de educación y de ejercicio de su derecho a exigir la garantía de sus derechos, con lo que se “crea en el sujeto una nueva visión de la sociedad, nuevas interrelaciones, así como una política cultural en la cual los trabajadores se identifican a sí mismos como sujetos que están transformando y construyendo la historia” (Hatcher, 2003:100)

Desde esta misma perspectiva, según lo plantea Hatcher (2003:100), la Escuela Ciudadana fue concebida como un práctica de educación “para y por la ciudadanía” cuya principal aspiración

(...) “es contribuir a la creación de las condiciones que conduzcan al surgimiento de una **nueva ciudadanía**, como espacio de organización de la sociedad para la defensa de los derechos y para la conquista de nuevos derechos. Se trata de formar para la gestación de un nuevo espacio público no-estatal, de una “esfera pública ciudadana”, como dice Jürgen Habermas, que lleve a la sociedad a tener voz activa en la formulación de las políticas públicas, dirigidas a cambiar el Estado que tenemos por otro radicalmente democrático. (Gadotti, 2003:13)

La mayor evidencia documental encontrada, en torno a la trascendencia de la organización en Porto Alegre y que sirve de base para pensar que un proyecto en el que el protagonismo esté centrado en un gobernante, nos la ofrece Fischman y McLaren: “La democratización del acceso, el conocimiento y las relaciones en el contexto actual de capitalismo global no es fácil pero el hecho de que la Escola Cidada todavía siga funcionando después de 10 años de ajuste en Brasil, y atendiendo a las comunidades más empobrecidas de Porto Alegre, refleja el poder de la comunidad organizándose en la lucha por la democracia” (2002-2003:187)

De la lectura del Plan Sectorial de Educación de Bogotá, 2004-2008, se desprende, que mientras el PDI no generó ningún tipo de propuesta organizativa que condujera a que los sectores marginados desempeñaran un papel fundamental en la elaboración y formulación de políticas públicas, mínimamente en el nivel educativo, el PT, desde el inicio de su mandato en 1989, buscó generar esos espacios de organización que trascendieron de los ámbitos propios de los sectores marginados, al de la escuela, generando nuevas dinámicas de lucha,

acompañadas de la educación constante de sus actores y fundamentadas en la educación popular, como se verá en el siguiente punto.

1.4. Fundamento teórico de las políticas educativas: la ciudadanía

Por tratarse de propuestas formuladas desde partidos de izquierda que proponen cambios profundos en la estructura educativa, su fundamento teórico se debería apartar del enfoque tradicional de escuela para situarse en propuestas que propongan un distanciamiento del neoconservadurismo y una aproximación a la compleja realidad de los empobrecidos.

Alejandro Álvarez Gallego, subsecretario académico de la Alcaldía de Luis Eduardo Garzón para el momento en que se formuló el Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2004-2008, en un análisis de algunos programas contenidos en el mismo, señala

Si hay un precepto profundamente entrañable a la pedagogía es este: se educa para la libertad, se aprende en la experiencia. Así lo han propuesto los más insignes pedagogos desde que se inventó la escuela en el siglo XVI. Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Decroly, Freinet, Freire, por nombrar solamente los más reconocidos.

Independientemente de las diferencias de fondo que existen en cada una de las obras de los pedagogos, quisiera extraer de ellas, a riesgo de simplificar demasiado sus teorías, esta constante que considero fundamental tener en cuenta para sustentar la tesis que anima el proyecto pedagógico propuesto para Bogotá en el Plan sectorial de Educación 2004-2008. (2007:2)

Educación para la libertad y aprender de la experiencia, en cuanto tesis histórica planteada por Álvarez, se torna en presupuesto teórico del Plan Sectorial, constituyendo un enfoque

radicalmente opuesto a cualquier planteamiento generado desde la lógica capitalista; sin embargo, es un elemento que no aparece explícito en dicho Plan y de su lectura no se desprende tal postulado, con lo que la posición asumida por el autor, no se ve reflejada en la apropiación de estos discursos en la política.

Por su parte, el Plan Sectorial es enfático en la formación de ciudadanos sin que se explicita tal categoría, por lo que en el marco del VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía llevado a cabo en Bogotá en 2007 y convocado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), los profesores Juan Carlos Torres y Alexis Pinilla Díaz en su ponencia titulada “El conflicto colombiano y la investigación sobre formación ciudadana en la última década” plantean respecto a la formación ciudadana:

Esta moda sobre lo ciudadano generó ambigüedad en el uso del término, dejando al descubierto la ausencia de referentes comunes sobre lo que en las políticas educativas se entiende por ciudadanía, generando una yuxtaposición de concepciones, pues bajo el epíteto de formación ciudadana se incluyeron las más diversas estrategias relacionadas con la elaboración del manual de convivencia, la conformación y funcionamiento del gobierno escolar, la resolución de conflictos en la escuela, la promoción y defensa de los derechos humanos, la formación de mediadores escolares, la educación para la democracia, la educación en valores y el problema del desarrollo moral y cognitivo de los estudiantes. (Torres, Pinilla, 2007:226)

En el mismo sentido, se establece que la formación ciudadana, en cuanto esta vinculada al tipo de relación de las personas con la norma, dicha relación se marca desde la negatividad; es decir, tan solo se observa la norma en cuanto impone una sanción, con lo que la norma parece funcionar solo en cuanto control social, no como constituyente de autonomía, aspecto clave en

la formación de ciudadanos, por lo que, siendo este aspecto históricamente ha marcado la cultura política, por ende, la relación que se establece con lo público.

(...) de allí que sea necesario propiciar espacios para la construcción colectiva de pactos de convivencia en la escuela y el entorno escolar y, desde allí, proyectar las rutas para consolidar ciudadanías activas acordes con las demandas sociales y políticas de nuestro tiempo, ciudadanías que requieren pedagogías liberadoras que reconozcan el potencial de transformación social que tiene todo acto educativo. (Torres, Pinilla, 2007:230)

Gustavo Fischman y Peter McLaren, en su calidad de teóricos de la Pedagogía Crítica, han contribuido notablemente al desarrollo de la propuesta de Escuela Ciudadana en Brasil, basando sus postulados en autores relacionados directamente con el ámbito de la pedagogía.

Así, el fundamento epistemológico de la Escuela Ciudadana lo hallan en la utopía de Ernst Bloch para quien la utopía no era algo impracticable o una especie de “subjetivismo irreal, desenfrenado, injustificado, que busca que la realidad objetiva se adecue a los antojos y artificios irresponsables de gente irracional” (Fischman, McLaren, 2002-2003:180); la utopía entendida desde Bloch “se extiende hasta tal punto e impacta tan poderosamente en todas las actividades humanas que cada acto del hombre y del mundo debe esencialmente contenerla”.

En este sentido, Fischman y McLaren resaltan lo común que existe entre la visión marxista de Bloch respecto a la utopía y la filosofía de Paulo Freire, destacando el lugar privilegiado que le otorga este último a la educación como proceso político, a la teoría y la práctica como unidad dialéctica y a la necesidad de que una educación radicalmente democrática, rechace “las prácticas autoritarias y vacías del “dejar hacer” (“laissez-faire”). (...) Freire señala que la

utopía y la conciencia crítica se incluyen mutuamente y se reaniman dialécticamente y que juntas sinergizan nuevo conocimiento y nuevas configuraciones culturales y posibilidades para la transformación humana.” (Fischman, McLaren, 2002-2003:180)

Gadotti (2003:2), por su parte, destaca la noción de constructivismo presentada por Freire desde una noción de calidad libre de la carga neoliberal que la limita a la competitividad. Para Freire, la calidad en la educación es la posibilidad de acceder al conocimiento y a un nuevo tipo de relaciones sociales basadas en un concepto de humanidad, por lo que la equipara a ‘empeño ético’ y ‘alegría de aprender’, en estrecho vínculo con la solidaridad como forma de enfrentar los “problemas cotidianos al lado de los demás, no de forma individual”, de construir a partir de las necesidades del otro.

Como se señaló antes, las Escuelas Ciudadanas se fundan en las experiencias de Educación Popular adelantadas y teorizadas por Freire, quien, para la época en que empiezan a implementarse por el PT desde la alcaldía de Porto Alegre, se encuentra al frente de la Secretaría de Educación Municipal de Sao Paulo en Brasil, por lo que va a apoyar dicho proyecto en su calidad de fundador del PT.

Siendo el Presupuesto Participativo, eje articulador de las Escuelas Ciudadanas, es necesario hacer referencia, como lo explica Andrea de Freitas, al papel desempeñado allí por las bases de la pedagogía liberadora de Paulo Freire en cuanto da sentido pedagógico a la propia dinámica participativa, que, como lo señala ella haciendo referencia a Freire, la apropiación de la realidad es propio de todos los hombres y no privilegio de algunos.

Por lo tanto, la comunicación va a ocupar el papel hasta entonces desempeñado por el silencio en las sociedades marginadas, constituyéndose en principio del ciclo de Presupuesto Participativo, en donde la información parte de las pequeñas redes y posteriormente constituye el tejido informativo. “Son redes dinámicas en las que los actores asumen papeles múltiples conforme la esfera de actuación (en las instancias institucionales, en las instancias institucionales y comunitarias, en las comunidades de base: en torno a asociaciones, en torno a comisiones de calle, entre vecinos, en grupos madres y padres, entre amigos, etc.) que forman la globalidad informativa de la vida cotidiana y por supuesto del PP.” (De Freitas, 2005:13)

Por lo anterior, el proyecto de Escuelas Ciudadanas, a diferencia del Plan Sectorial de Educación de Bogotá, claramente propone una “Pedagogía antineoliberal” por cuanto es precisamente el neoliberalismo, desde una visión fatalista, el encargado de eliminar la utopía como lo plantea Freire, cuyo pensamiento se funda en la utopía como posibilidad. “Para Freire el futuro es **posibilidad**. Para el neoliberalismo el futuro es **fatalidad**. El neoliberalismo se presenta como única respuesta a la realidad actual, descalificando cualquier otra propuesta. Descalifica sobre todo al Estado, a los sindicatos y a los partidos políticos. Denuncia la política haciendo política.” (Gadotti, 2003:9)

Entrevistado Paulo Freire sobre su concepción frente a las Escuelas Ciudadanas respondía:

La Escuela Ciudadana es aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La Escuela Ciudadana, entonces, es la escuela que viabiliza la ciudadanía de quien está en ella y de quien viene a ella. No puede ser una escuela ciudadana en sí y para sí. Es ciudadana en la medida misma en la que se ejercita en la construcción de la ciudadanía de quien utiliza su espacio. La Escuela Ciudadana es una

escuela coherente con la libertad. Es coherente con su discurso formador, liberador. Es toda escuela que, bregando por ser ella misma, lucha para que los educandos-educadores sean también ellos mismos. Y, como nadie puede estar solo, la Escuela Ciudadana es una escuela de **comunidad**, de **compañerismo**. Es una escuela de producción común del saber y de la libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia. (Gadotti, 2003:13)

Desde su perspectiva, conocimiento y acción social constituyen una relación dialéctica del conocimiento vista “como una manera de interpretar, analizar y conocer la realidad para transformarla mediante la coherencia entre teoría y praxis. Esto implica poner en práctica un conocimiento de la realidad, una teoría de la producción de conocimiento como un proceso social, colectivo y participativo.” (Hatcher, 2003: 103)

Esto implica analizar los conflictos presentes en nuestras prácticas desde una perspectiva histórica, como expresión de “contradicciones sociales, económicas y culturales” en aras a comprender los fenómenos aparentemente inexplicables de la sociedad, para generar propuestas que permitan transformar y superar esas situaciones; es decir, asumir una postura crítica frente a la realidad objetiva que permita superar las condiciones objetivas de dominación.

Por ende, es necesario atender a una educación que permita esa transición de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, por ende, transformadora de la realidad, como lo expone Paulo Freire (2010), proceso articulado a una política educativa que se cimiente en la liberación y construcción de poder popular, por lo que “el estudio y percepción de la realidad experimentado por el colectivo constituye el punto de partida y la materia prima del proceso educativo”. (Hatcher, 2003: 103)

Planteado así, el marco conceptual de la Escuela Ciudadana, “armoniza la educación *dentro* de la escuela con la educación por medio del control radicalmente democrático *sobre* la escuela”, con lo que la “concepción dialéctica del conocimiento reúne pues una teoría del aprendizaje, una teoría de transformación personal y una teoría del cambio social.”

De tal manera, la participación, la gestión democrática, la investigación participativa, requieren de una educación que ponga de relieve la práctica democrática, con lo que las prácticas de los educandos estén acompañadas de una teoría que permita reflexionar constantemente sobre el papel de la escuela en la sociedad

Desde la perspectiva de ciudadanía del Plan Sectorial de Educación de Bogotá, la democratización de la escuela no aparece como un proyecto que propenda por la transformación de ese espacio en el que los “ciudadanos” permanecen una buena parte de sus vidas, debido a la ambigüedad con se trata el concepto; mientras que, por su parte, el proyecto de Escuelas Ciudadanas toma como fundamento la democratización de la escuela como posibilidad de contribuir a la formación de ciudadanos críticos.

Como lo plantean Torres y Pinilla (2007:27), educar para la ciudadanía requiere integrar la teoría con la práctica para orientar “la formación del sujeto político en la escuela” desde unos referentes teóricos, pedagógicos y didácticos que permitan “responder las preguntas sobre qué tipo de ciudadano se quiere formar, en qué tipo de democracia, en qué tipo de escuela, respuestas que requieren del concurso de diversas disciplinas sociales y de la *participación reflexiva* de la comunidad educativa”

Por lo tanto, proponen estos autores, la urgencia de revisar el sistema educativo para conducir la práctica pedagógica a la formación de sujetos conscientes de su entorno y de la necesidad de establecer esa íntima relación entre educación y ejercicio de democracia, aspectos muy relacionados con el fundamento teórico de las Escuelas Ciudadanas.

Investigar desde la pedagogía el problema de la ciudadanía en la escuela permite evidenciar las dificultades en la definición epistémica del objeto de estudio y reconocer la necesidad de conformar un campo de conocimiento y de práctica pedagógica sobre la formación ciudadana con el fin de lograr transformaciones en las condiciones de existencia de la escuela, en las concepciones y prácticas curriculares, en las formas de socialización; en las relaciones pedagógica, institucionales y con la comunidad. (Torres, Pinilla, 2007:224)

Así, mientras el Plan Sectorial, cae en la ambigüedad por falta de conceptualización y asume la ciudadanía desde un deber ser en el que estos se forman para contribuir al ‘desarrollo’ de una sociedad productiva, las Escuelas Ciudadanas asumen una postura crítica frente a dicho concepto y lo redefinen desde una postura radicalmente democrática, de poder popular si se quiere, en donde la lectura de la realidad de la escuela, parte de la comprensión de la realidad que circunda a quienes allí se relacionan.

Esta claridad teórica comprendida desde los autores mencionados en el contexto Bogotano, es una práctica de las Escuelas Ciudadanas: “La construcción de la ciudadanía en la escuela debe buscarse no solo en los conocimientos o las competencias que tengan los niños y jóvenes frente al sistema democrático, sino también en la experiencia cotidiana que estos sujetos tienen en sus contextos reales de existencia con lo político y lo cultural.” (Torres y Pinilla, 2007:231)

Se observa entonces un fundamento de la democracia liberal como lo es la ciudadanía, propuesto desde el propio sistema político, pero con un contenido radicalmente distinto en los contextos analizados. Mientras en uno, la ciudadanía se propone con un carácter analítico, por ende, crítico, el Plan Sectorial, propone la formación de una “ciudadanía productiva que impulse el desarrollo de la ciudad”.

En el caso de Bogotá, la formación de ciudadanos ha sido objeto de amplio debate por parte de los sectores académicos y las propuestas no se han hecho esperar, estando muy ligadas a la implementación de cátedras que den cuenta de la compleja realidad del país, en relación con los propios lugares donde sucede el hecho educativo.

Es necesario, además de analizar la cultura política de los colombianos, confrontar la propia realidad con la cultura escolar, muy distantes la una de la otra. Como lo señalan Torres y Pinilla (p.220), la cultura colombiana se explica a partir de comprender las paradojas en que se funda, siendo una de ellas, el hecho de que a la vez de que Colombia es considerada la democracia más antigua de América Latina, ha tenido por décadas un lugar preminente en los índices de violencia, cuyos rasgos, señalados por estos autores, son: continuidad y complejidad que conducen a esos efectos culturales que marcan a la población colombiana.

Reconocer estos aspectos, abordarlos de manera crítica, es lo que, en términos de posibilidad, contribuirá a la formulación de propuestas que encaren la fatalidad del neoliberalismo y refunde el concepto de ciudadanía desde una autonomía que haga del hombre un sujeto histórico.

Así lo entiende el PT para el que democratizar implica un proyecto educativo “transformador y emancipador, en el cual la escuela se convierte en un laboratorio práctico para el ejercicio y conquista de derechos, para la formación de sujetos históricos, autónomos, críticos y creativos, ciudadanos integrales identificados con los valores éticos de construcción de un proyecto de solidaridad social”.

También supone la formación de sujetos cuyo centro de preocupaciones sea la práctica de la justicia, la libertad, el respeto humano, las relaciones fraternales entre hombres y mujeres y una convivencia armoniosa con la naturaleza. Con este planteamiento reafirmamos nuestro compromiso hacia el carácter profundamente humanista de la educación pública, en oposición a la visión actualmente hegemónica de sumisión de la escuela a los valores de mercado, tan sólo preocupada por crear consumidores y clientes y por convertir la educación en una mercancía subordinada a la lógica empresarial, que asienta el individualismo, el conformismo, la competición, la resignación, y por lo tanto, la exclusión. (Hatcher, 2003:101)

Desde esta perspectiva, mientras la formación ciudadana en Bogotá, como lo señalan Torres y Pinilla, “entra en el terreno de las evaluaciones masivas fundamentalmente en las nuevas *categorías oficiales* de competencias y estándares a través de las cuales se busca reorientar el contenido de los procesos educativos sobre la base de unos mínimos básicos comunes.” (2007:225), el Gobierno Popular de Porto Alegre, propone “formar y desarrollar personas, con capacidad para interactuar individual y colectivamente, para descubrir la realidad dialécticamente, para transformarla y para construir nuevas experiencias, las cuales, a través del método de acción-reflexión-acción, produzcan nuevos conocimientos”. (Hatcher, 2003:102)

CAPÍTULO IV

UNA MIRADA AL CARÁCTER ‘ALTERNATIVO’ DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS

Para abordar el carácter alternativo de las propuestas educativas de los gobiernos aquí analizados, como se señaló anteriormente (ver nota al pie 4), partimos del supuesto de que dicho carácter está dado en cuanto exista oposición al modelo hegemónico impuesto por los países del centro a los países de la periferia, en este caso, Colombia y Brasil, desde una mirada netamente económica que pretende formar seres acríticos. En palabras de Álvarez (2007):

Si buscamos acercar los intereses que le son históricamente comunes a la pedagogía, a unas políticas de Estado que la reconozca como el sustento del quehacer de la escuela, **tenemos que hablar de un programa dentro de la política** que busque la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza. No hay otra manera de ser consecuentes con la tradición, la tradición de la historia de la pedagogía, no de la historia de la educación. (p.10, negrillas añadidas)

Efectuada esta precisión, del análisis realizado a las propuestas educativas de Bogotá y Porto Alegre a partir de las categorías ya reseñadas, podemos inferir que, en el caso de Bogotá, el entonces electo alcalde Luis Eduardo Garzón, hoy empleado del gobierno nacional en cabeza de Juan Manuel Santos (continuador del modelo neoliberal con las locomotoras del progreso), no representaba ningún tipo de ‘peligro’ para el sistema considerado así como se ha descrito desde el ámbito educativo, de lo que da cuenta su Plan Sectorial de Educación 2004-2008, el cual no genera ninguna alternativa frente al modelo impuesto desde la lógica de los estándares

y la evaluación. Mucho menos si se tiene en cuenta que la propia empresa privada, forma parte de varios de los programas formulados en el Plan, como se ha mencionado anteriormente.

Muestra de ello el hecho de que los programas que se formularon en el propio Plan para su implementación y desarrollo, no evidencian propuestas que posibiliten el pensar la escuela desde perspectivas mínimas de democratización del acto educativo. En igual sentido, además de desconocer propuestas organizativas preexistentes desde los maestros, no genera propuestas en torno a un aspecto clave para la transformación, limitando su accionar a la esfera personal-individual de los maestros: “El Plan sectorial de educación Bogotá una gran escuela se quiere acercar a este propósito convocando a los maestros y maestras a romper la marginalidad de las innovaciones, a generalizar la experimentación pedagógica y a arriesgarse a obrar en correspondencia con su condición de pedagogos, siguiendo la tradición de resistencia que la historia de la pedagogía nos enseña.” (Álvarez, 2007:5)

Entonces, no se evidencia en esta investigación, ni en ninguno de los pocos análisis del Plan Sectorial encontrados¹⁸, algún tipo de propuesta que demuestre su carácter alternativo frente al modelo neoliberal que vaya más allá del ámbito del ‘deber ser’, con lo cual no se construye una sociedad humana en términos de relaciones con los otros. Para citar tan solo algunos de los aspectos centrales del Plan Sectorial, que podrían haber sido desarrollados en términos coherentes con una propuesta alternativa, tenemos, por ejemplo, el discurso de la inclusión, el cual se torna vacío en cuanto no responda a las preguntas por parte de los sectores

¹⁸ Ver: Álvarez Gallego, Alejandro (2007). Los límites de la Escuela. Bogotá D.C. y Rodríguez Lozano, Juan Carlos (2012). Análisis del Plan Sectorial de Educación “Bogotá: una gran escuela” y sus resultados en materia social educativa de la ciudad, periodo 2004-2008.

marginados¿A qué nos están incluyendo?, ¿De que manera nos están incluyendo? ¿Cuáles son los procesos de exclusión que subyacen a una política de inclusión?

Lo mismo ocurre con el discurso de la participación, estrechamente vinculado a la democratización, el cual implica la formación para la participación, lo que atraviesa por sentar una bases distintas en las relaciones autoritarias que subyacen en la escuela; esto para demostrar que el carácter alternativo de una propuesta, no lo da un partido por más que se llame de izquierda. La transformación no se funda en el discurso, mucho menos cuando ni siquiera éste se llena de contenido. En otras palabras, la exclusión a que el sistema somete a la gran mayoría de la población (una imposición del modelo de desarrollo económico mucho más radical y generalizada que la explotación), no se resuelve con el discurso de la inclusión.

La estrategia del PT consiste en movilizar a la población a través del proceso de democracia participativa no sólo para crear una ciudadanía más activa, o para lograr una distribución más justa de los bienes sociales, sino sobre todo para crear una fuerza contrahegemónica capaz de enfrentar al Gobierno federal y al Estado capitalista. (Hatcher, 2003: 83)

Si se analiza detenidamente el presupuesto del PT en Porto Alegre, su posición es radicalmente opuesta a la del PDI en cuanto reivindican una posición de clase que se enfrenta al poder hegemónico a partir de la organización y movilización de la población, cuyo fundamento es la democracia participativa, entendida como un “proceso educativo”

(...) que aporta la base para una teoría del aprendizaje (denominada por el Gobierno de Rio Grande do Sul como la “dialéctica del conocimiento”) que comprende a la sociedad en su conjunto y al sistema educativo. El proceso sociopolítico es pues un proceso educativo, y el

proceso educativo es un proceso sociopolítico. Se trata de una teoría que relaciona pedagogía y política, el aula y el gobierno, el cambio social y el individual. (Hatcher, 2003:108)

Si bien, el fundamento de la ciudadanía, la democracia, aún la calidad, está presente en ambas propuestas, al llenar de contenido tales categorías, los presupuestos de que se parte son totalmente diferentes. Un ejemplo de ello lo tenemos en Freire, quien al hablar de calidad, estando al frente de la Secretaría de Educación Municipal de Sao Paulo, vacía dicho concepto de cualquier connotación neoliberal

La calidad no está reñida con la cantidad. La calidad en educación significa que todos (cantidad) tienen acceso al conocimiento y a relaciones sociales y humanas renovadas. Calidad es **empeño ético, alegría de aprender**. Para el pensamiento neoliberal la calidad se confunde con la **competitividad**. Los neoliberales niegan la necesidad de la **solidaridad**. Con todo, las personas no son competentes porque son competitivas, sino porque saben enfrentar sus problemas cotidianos al lado de los demás, no de forma individual. (Gadotti, 2003:2)

Consecuente con su carácter de ‘alternativa’ frente al modelo hegemónico, lo que se propone es una pedagogía antineoliberal, en cuanto el neoliberalismo se presenta, como se señaló antes, contrario al fundamento de la propuesta freireana de la utopía (vista desde Bloch antes citada). En términos de Gadotti, “el pensamiento neoliberal abomina la ilusión”, más si a esta la acompaña la posibilidad. Es este el fundamento de la pedagogía antineoliberal

Paulo Freire atacaba la **ética del mercado** sustentada por el neoliberalismo, porque se basa en la lógica del control, y afirmaba una **ética integral** del ser humano. En su libro *Pedagogía de la autonomía*, destacaba: “De ahí la crítica permanentemente presente en mí sobre la perversidad neoliberal, sobre el cinismo de su ideología fatalista y sobre su rechazo inflexible al sueño y a la utopía. De ahí mi rabia, mi legítima rabia, que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a las que son sometidos los desarrapados del mundo. De ahí mi nulo

interés de asumir, no importa en qué orden, un aire de observador imparcial, objetivo, seguro, de los hechos y de los acontecimientos. En ocasiones alguien puede ser un observador ‘*cenicientamente*’ imparcial, lo que, sin embargo, jamás me apartó de una posición rigurosamente ética”. (Gadotti, 2003: 9)

La propuesta educativa en Porto Alegre, no es fruto entonces de la improvisación, la imposición o el azar, se desprende de la necesidad sentida por el pueblo y reseñada hace rato ya por Paulo Freire, cuando en 1959 en su tesis presentada para el concurso público de la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación de Bellas Artes en Pernambuco: Educación y actualidad brasilera, analizando el contexto del Brasil, ponía especial énfasis en el hecho de que una sociedad dominada por la dictadura, acudiera a la democracia sin un fundamento pedagógico, sin estar preparada para ello.

La experiencia del Presupuesto Participativo adelantada en Porto Alegre en 1989, evidencia ese análisis efectuado por Freire, por lo tanto, las Escuelas Ciudadanas se fundan a partir de la propia necesidad de los sectores populares y ante la evidente incapacidad de tomar decisiones en torno a lo que les concierne en cuanto desposeídos, por lo que el PP se asume “como una actividad de vocación eminentemente comunicativa y pedagógica volcada al compromiso social con la participación popular” (De Freitas, s/f: 2), lo que implicó “un proceso de aprendizaje para los movimientos comunitarios (y las personas, las familias, los grupos, la vecindad en general) en el sentido del ejercicio pleno de la ciudadanía, del derecho a la prestación de servicios públicos con calidad, ejercicio político del compromiso con la colectividad local y con la Ciudad en su “integralidad”” (De Freitas, s/f: 3)

De Freitas (2005:2) complementa su análisis con dos aspectos más que dan cuenta del carácter alternativo que presenta el PP en Porto Alegre, frente al modelo de democracia representativa propia del proyecto neoliberal. Así, el PP representa para la autora, además de una propuesta fundamentada en la pedagogía y la comunicación, un “proyecto político-social que privilegia la participación ciudadana” y un “modelo de gestión de los recursos públicos”, convirtiéndose en el referente de democracia participativa para muchas experiencias en el resto del mundo.

En estos términos se entiende como, siendo la educación una prioridad para la implementación y desarrollo del Presupuesto Participativo, el PT se enfrenta “a una fuerte oposición de los partidos conservadores y de la prensa mayoritaria, que nos acusan de desarrollar una educación para la transformación, con una ideología diferente, centrada en los hechos de nuestro entorno, que enseña a los estudiantes a pensar por sí mismos.” (Hatcher, 2003:86)

Precisamente, ese carácter de alternativa al modelo neoliberal de educación que nos presenta la propuesta de Escuelas Ciudadanas, se encuentra ligado a su fundamento a partir de la experiencia del Presupuesto Participativo, la cual “viene siendo referida en el contexto socio-político internacional por su éxito a lo largo de 16 años como alternativa al modelo de estado mínimo, impuesto por la ideología neoliberal y globalizante.” (De Freitas, 2005:2)

La educación es este contexto, como lo presenta Jaimovich (2005:20), se encuentra “al servicio de la emancipación de los sectores populares” lo que implica un estrecho vínculo con la comunidad en cuanto, para lograr tal objetivo, como se indicó antes, la democratización de la sociedad resulta el eje fundamental.

Por lo tanto, la autonomía se constituye en fundamento de democracia y participación, en cuanto esta se entiende desde una perspectiva colectiva en la que cada escuela define su proyecto político pedagógico pero en el marco de una autonomía del conjunto de instituciones respecto del accionar del Estado, lo que implica una tensión entre la autonomía de cada institución frente a la autonomía del conjunto de instituciones, y, la autonomía de estas frente al Estado.

Sin embargo y pese a ello “esta concepción de autonomía se diferencia de aquellas concepciones que subyacen a las reformas de mercado en educación, que priorizan el individualismo y devalúan la responsabilidad colectiva.” (Jaimovich, 2005:20)

Gadotti (2003), retomando a Freire, resume la concepción socio política educativa en que se funda el proyecto de Escuelas Ciudadanas así:

Él (Freire) defiende una **nueva modernidad**, cuya racionalidad debe estar “empapada de afectividad”. Contra el iluminismo pedagógico y cultural que acentúa únicamente la adquisición de contenidos curriculares, él realza la importancia de la dimensión cultural en los procesos de transformación social. La educación es mucho más que la instrucción. Para ser transformadora –transformar las condiciones de opresión– debe enraizarse en la **cultura de los pueblos**. La postmodernidad se caracteriza por el simulacro y por el consumo inmediato. Ahora bien, la educación es un proceso a largo plazo, y precisa combatir la inmediatez, el consumismo, si quiere contribuir a la construcción de una postmodernidad progresista. La educación, para ser liberadora, necesita construir entre educadores y educandos una verdadera conciencia histórica. Pero eso demanda tiempo. (p.10)

De esta manera, lo que se pretende es que la escuela sirva de fundamento a la radicalización de la democracia en el Estado, una democracia que posibilite la participación de los sectores

tradicionalmente marginados de la sociedad y que involucre en sus prácticas los problemas cotidianos de la gente. Desde esta perspectiva, cambia radicalmente la posición del Estado frente a la sociedad dejando de estar al servicio de intereses extranjeros, pasando de una concepción de éste como “violencia organizada, autorizada, institucionalizada”, a la de educador-educando, dialogando con la sociedad y administrando sus conflictos. El Estado no puede ser únicamente educador, pues él también, como los partidos, precisa ser educado por la sociedad que lo mantiene” lo que lo obliga a estar subordinado a la ciudadanía” (Gadotti, 2003:16). Es precisamente este fundamento el que le imprime el sello de alternativa al pensamiento neoliberal: el ser una propuesta basada en una teoría y una práctica radicalmente democrática del Estado; una práctica acompañada de una teoría objeto de constante reflexión por parte de sus propios actores.

En el caso de Bogotá, si bien la presentación del Plan Sectorial tomó como fundamento teórico propuestas alternativas de pedagogos que propenden por la educación como posibilidad de emancipación, en la propuesta práctica estos aspectos allí contemplados no se tradujeron en programas que guardaran coherencia con dicha posibilidad, sino que más bien, primó la agenda neoliberal de la educación.

SEGUNDA PARTE

1. TODO POR CONSTRUIR

Así, mientras el proyecto educativo del primer alcalde de izquierda de Bogotá, Luis Eduardo Garzón, no tuvo en cuenta la realidad de la capital al no incluir en los Proyectos Educativos de las instituciones, en el currículo, en la formación de los maestros, el propio contexto de las escuelas bogotanas que se enmarca en diversas formas de violencia (ninguna de ellas limitada al campo de lo simbólico), la teoría que acompañó el mismo, logró prever tal contexto desde un marco general que atraviesa al conjunto de los colombianos.

En tal sentido, Álvarez (2007) plantea respecto al Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2004-2008, la necesidad de “(...) una escuela ligada a la experiencia y a los contextos culturales diversos, lo que implica democratizar el acceso al conocimiento más avanzado y para ello es indispensable garantizar el derecho a la ciudad.” (p.5)

Por su parte, Torres y Pinilla (2007), haciendo referencia a ese contexto más amplio que atraviesa la escuela, señalan “tres rasgos *identificativos* del fenómeno de la violencia en Colombia: la continuidad, la complejidad y los efectos culturales” (p.221), los cuales conducen a la naturalización del conflicto en términos de los mismos autores, impidiendo que los estudiantes asuman una postura crítica frente a la realidad del país y de su propio vecindario, en cuanto desconocen las problemáticas que por décadas han configurado la cultura del país.

Tal situación conlleva aparejado lo que los teóricos políticos definen como ausencia de gobernabilidad por parte de quienes acceden al poder por vía electoral, pero que en la práctica y ante los fuertes condicionamientos de los organismos extranjeros (FMI, BM, OCDE, BID y cuantas siglas más se puedan imaginar), se muestran incapaces de satisfacer las demandas sociales y resolver los conflictos, lo que repercute en “la validez de las normas como instrumentos de regulación de las relaciones sociales y personales, generando situaciones de anomia e indiferencia frente a asuntos de índole común, dado que se conmina a cada quién a resolver los asuntos como pueda.” (Torres, Pinilla, 2007:221)

Consecuentemente, el fatalismo de los organismos extranjeros se evidencia cuando los gobiernos se vuelcan a cumplir sus postulados

Forzados a aplicar durísimas políticas de recorte de gastos sociales por los garantes del sistema (OMC, BM, FMI...) no sólo no pueden dar prioridad a las políticas de fomento de la educación para todos y todas, sino que en muchos casos se está retrocediendo en los avances mínimos de extensión de la escolarización que se habían conseguido anteriormente. (Díez, 2009: 203)

Por lo tanto, la violencia adquiere un marco teórico que la estructura como “una forma de *presente continuo* en la cotidianidad, desdibujando la idea de nación, de comunidad y democracia, y configurando, a la vez, identidades colectivas fragmentadas” (Díez, 2009:203), lo que supone la imperante necesidad de que la escuela pública transforme radicalmente sus prácticas anquilosadas, en aras a responder a la necesidad histórica de que las generaciones que allí se están formando, asuman un proyecto de nación enmarcado en la interculturalidad que transforme las relaciones sociales que fundan el quehacer de los ciudadanos.

La educación y la escuela son también escenario del conflicto político y social y, a la vez, de su propia conflictividad. Las distintas manifestaciones de la contienda social “penetran” en las instituciones escolares, muchas de las cuales, por estar encerradas en sí mismas y dedicadas a cumplir funciones reproductoras, se encuentran inermes ante nuevas realidades que no pueden seguir negando y para las cuales no tienen respuestas. (Torres; Pinilla, 2007: 223)

Con esta mirada, la inclusión, la ciudadanía, la democracia, no deja de ser falsa retórica sin trascender el discurso, una ilusión, mientras haya gente viviendo en las calles, mendigando un pedazo de pan para sobrevivir en una sociedad excluyente fundada bajo los parámetros de un modelo que solo busca el máximo de bienestar para el menor número de personas. Mientras la escuela desconozca esa realidad real que está en la base de la miseria de los colombianos, no podremos hablar de democracia o ciudadanía.

Por esto, Torres y Pinilla (2007) proponen investigar desde la pedagogía el problema de la ciudadanía en la escuela, hasta ahora asumido de manera acrítica, lo que

permite evidenciar las dificultades en la definición epistémica del objeto de estudio y reconocer la necesidad de conformar un campo de conocimiento y de práctica pedagógica sobre la formación ciudadana con el fin de lograr transformaciones en las condiciones de existencia de la escuela, en las concepciones y prácticas curriculares, en las formas de socialización; en las relaciones pedagógica, institucionales y con la comunidad. (p.224)

Muy distinta la versión de democracia asumida por la izquierda brasileña en Porto Alegre, la cual se muestra “es totalmente opuesta a la democracia liberal” como lo menciona Gadotti (2003) a lo largo de su exposición hunde sus raíces en la participación real en el poder y la toma de decisiones, propendiendo por la justicia social y la igualdad, aspectos que en la

práctica se concretan en la creación de instituciones y organizaciones sociales desde la base popular.

Por lo tanto, mientras la educación se oriente por el paradigma de la empresa, ignorando al ser humano en cuanto tal y considerándolo como un recurso humano, la educación no estará proporcionando elementos mínimos de transformación de la sociedad y los educadores no dejarán de ser considerados como funcionarios encargados de naturalizar la desigualdad desde las lógicas de la competencia.

La educación no puede orientarse por el paradigma de la empresa, que sólo enfatiza la eficiencia. Ese paradigma ignora al ser humano. Para dicho paradigma el ser funciona como puro agente económico, como un “factor humano”. El **acto pedagógico** es democrático por naturaleza; el **acto empresarial** se orienta por la “lógica del control”. El neoliberalismo consigue **naturalizar la desigualdad**. “Y, por otra parte, no se puede hacer otra cosa”, se oye decir. Por eso Paulo Freire llama nuestra atención para que observemos el proceso de construcción de la **subjectividad democrática**, mostrando, al contrario, que la desigualdad no es natural. Es necesario aguzar nuestra capacidad de extrañamiento. (Gadotti, 2003:10)

Por lo tanto, en términos generales lo que se propone es, contrario al modelo neoliberal, una educación que sienta las bases para una sociedad diferente, que conduzca a la concienciación de las personas, que, asumiéndose como sujetos históricos y desde la inviabilidad de una propuesta como la hegemónica, le apueste a la construcción de unas bases diferentes que permitan la transformación de la sociedad.

Desde la perspectiva aquí planteada, tales bases se encuentran estrechamente ligadas a la democratización de las sociedades; pues, si bien el neoliberalismo, entre sus múltiples y diversas mentiras, considera que socialismo y democracia son excluyentes, que, por lo tanto,

la democracia es una forma política inherente al capitalismo, la apuesta por la transformación social parte de desenmascarar tal mentira y, consecuentemente, incursionar en procesos de democracia radical que implican, como se ha dicho, la participación del pueblo en la toma de las decisiones que los afectan.

Para tal propósito, en el caso bogotano, el mapa político debe reorganizarse para que obedezca a la realidad de sus habitantes, pues no es dable, desde ningún punto de vista, que coincidan intereses tan diversos en localidades donde conviven estrato seis y uno a la vez, siendo aquellos los privilegiados de siempre. De hecho, ya es una aberración el que los colombianos nazcamos marcados por un estrato y partir de allí para medir la calidad de vida de sus habitantes, siendo Colombia el único país del continente que clasifica a sus habitantes de esta manera desde su nacimiento, lo que explica el muy 'privilegiado' lugar que ostenta en el índice gini¹⁹.

Partir de hacer coincidir la realidad geográfica con la realidad económica de los habitantes de Bogotá, es partir de la realidad de los contextos socio-políticos de sus habitantes en aras a que las decisiones que se prioricen respecto al gasto público, coincidan con los problemas que más aquejan a la población. Pero, como se ha dicho antes, esto debe ir acompañado de un proceso educativo que permita la formación en democracia, en participación, de aquellos que han sido siempre marginados de los procesos democráticos, usados y abusados en campaña por los politiqueros de siempre para mantenerse en el poder.

¹⁹ Índice que mide la desigualdad social de un país que va entre el 0 y el 1. Entre más cercano al 1, mayor es la desigualdad.

El pensamiento pedagógico no puede ser tema de la agenda de los gobiernos, tan solo porque a ello obligan las “propuestas definidas por las Naciones Unidas en los Objetivos del Milenio” como lo señala el propio Luis Eduardo Garzón (2008); debe ocupar un papel central en cuanto, teóricamente, la izquierda no siente sus bases en los postulados neoliberales de progreso económico y culto al mercado, sino en la construcción de una sociedad radicalmente diferente donde lo humano esté por encima de los objetos y las sociedades sean pensadas desde proyectos de vida muy diferentes a los que propone el sistema capitalista.

Sin esta transformación del sistema educativo, el discurso de la democracia y la participación seguirá siendo vacío, descargado de cualquier sentido político que pueda conducir a la formación de sujetos políticos, históricos, capaces de incidir en la emancipación de la sociedad.

Así, la pedagogía desempeña un papel preponderante en la construcción de esa nueva sociedad, no se trata de inventar nuevos modelos pedagógicos pues, en torno a ellos se ha dicho mucho y en Bogotá existen bastantes especialistas que se han dedicado al tema. Se trata más bien de que las prácticas de los maestros sean coherentes con los discursos, de que los maestros que se forman estén capacitados para ir a las aulas con una lectura de la realidad coherente con la transformación, de que los actuales maestros y los que se están formando, comprendan el funcionamiento del sistema de explotación, la forma como este se apropia de la plusvalía, explotando a los trabajadores a la vez que impone una ideología opresora que impide el reconocimiento de la propia situación de explotados a través de procesos de reificación que nada tienen que ver con la realidad de los sectores populares.

Ese proceso de concienciación, de pasar de una conciencia ingenua a una crítica, como lo plantea Freire, inicia por la objetivación, por reconocer las condiciones objetivas que facilitan la explotación por parte de los opresores. Es allí donde radica el trabajo del maestro; pero, si el maestro no reconoce esas condiciones, sencillamente se ubica en el papel de reproductor del sistema, muy útil a la clase dominante; en resumidas cuentas, cual película de cine independiente, el epílogo de este trabajo, vuela al epígrafe para cerrar (o abrir) la realidad por construir.

2. UNA REFLEXIÓN ¿SOLO PARA ‘MAESTROS’?

En cuanto nos asumamos sujetos históricos con todo lo que ello implica, lograremos impedir que la televisión nos vea, que la internet nos piense, que la educación nos sueñe. Ese día podremos saber con certeza qué significa la bandera del Barcelona F.C., conocer la existencia de otros países (incluso del nuestro), no solo porque tengan un equipo de fútbol, aproximarnos a la historia de la Argentina y su mundial de 1978, sentir el dolor de patria como una madre a la que han secuestrado y reconocer que el trapo que ondea en el horizonte, no pertenece a sus captores. Ese día, sabremos por fin que no podemos hablar de dignidad en medio de la inmundicia en que vivimos, que arrojar un papel en la calle constituye una indignidad infinitamente menor frente a un niño o un anciano tirado en un andén, que nuestra dignidad ha sido pisoteada desde la invasión de los españoles (si es que ellos conocían o tenían algo de eso); que de ninguna manera somos dignos cuando después de tantos siglos, seguimos llamando hermano al extranjero que nos pisotea llevándose lo que es nuestro, que nunca podrá ser digno un pueblo que no se levanta en contra del opresor, tornándose un país viable para la ‘inversión extranjera’. No es la ‘dignidad del silencio’ lo que nos exige la historia. La tarea

del educador se convierte en una lucha por la dignidad que sienta la base de la lucha por la emancipación. PD. Eso no está en los lineamientos curriculares, ni forma parte de los estándares básicos de competencia colombianos. Tampoco es una tarea que le compete “al de sociales”.

ANEXOS – TEMATIZACIONES

FUENTE: CASSEN, Bernard. (1998). *Democracia participativa en Porto Alegre. Una experiencia de poder popular en Brasil*. En:

<http://www.cisas.org.ni/genero/Exp%20Poblacion/Documentos%20en%20PDF/Una%20experiencia%20de%20poder%20popular%20en%20Brasil.PDF>

CATEGORÍA: FORMACIÓN CIUDADANA (en Porto Alegre)

PÁG.	CITA	TEMÁTICA	SUBCATEGORÍA
1	Desde hace diez años, al filo de los mandatos de tres alcaldes sucesivos del Partido de los Trabajadores, se lleva a cabo en Porto Alegre (Brasil) una experiencia ejemplar: el Presupuesto participativo. Se han construido estructuras de decisión paralelas al Consejo municipal, permitiendo a todos los habitantes lo deseen, decidir verdaderamente acerca de su ciudad. Y funciona. Sobre todo para los más desposeídos que han encontrado el medio de reorientar a su favor recursos públicos que iban, tradicionalmente, a los barrios acomodados.	Presupuesto participativo en Porto Alegre como experiencia de formación	Formación de ciudadanos en Porto Alegre a partir de la experiencia de participación en el presupuesto
1	El Presupuesto participativo (OP) no es solamente un ejercicio de reparto del dinero y los gastos municipales por la propia población. Por su amplitud -la metrópoli tiene 1,3 millones de habitantes, en el corazón de un distrito urbano de 3,3 millones- y por su método, a la vez riguroso y evolutivo, constituye una experiencia de democracia directa sin equivalente en el mundo.	El presupuesto participativo es una experiencia de democracia directa	Presupuesto participativo, experiencia democrática
1	El PT "tomó" el municipio de Porto Alegre en 1988 con Olivio Dutra, hoy candidato al puesto de gobernador del Estado, y lo ha conservado -aumentando en cada votación el score del alcalde elegido en sufragio universal directo y el número de concejales- en 1992 con Tarso Genro, miembro del estado mayor actual de la campaña de "Lula", y en 1996 con Raúl Pont.		<i>Cita de contexto</i>
2	El mensaje implícito es el siguiente: todos juntos, al menos todos los que quieran, vamos a determinar los problemas que hay que resolver, a establecer la jerarquía de las urgencias y las inversiones, a examinar su compatibilidad con los recursos disponibles, intentando aumentarlos con medidas fiscales que redistribuyan la riqueza de los más privilegiados hacia los más desfavorecidos. Un ejercicio así no deja ningún lugar para la demagogia, todavía menos para el clientelismo o la corrupción: desde la elección de	Las decisiones del pueblo en torno a sus problemáticas, son respetadas y asumidas desde una perspectiva de obligatoriedad	Participación y decisión vs. clientelismo y corrupción

	los delegados hasta el procedimiento de gestión de las concesiones, todo es transparente.		
4	(...) incluso con sus límites, la experiencia de Porto Alegre demuestra que cuando existe la voluntad política y mujeres y hombres están dispuestos a ofrecer su disponibilidad personal al servicio del bien público, la ciudadanía puede dejar de ser una palabra hueca.	La ciudadanía implica estar al servicio del bien público	Ciudadanía

FUENTE: HATCHER, Richard. (2003). Democracia participativa y educación: la experiencia de Porto Alegre y de Río Grande do Sul, Brasil. En: Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global. Guías didácticas de educación para el desarrollo. Madrid. Pp. 57-112

<http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Gu%C3%ADas/EDUCAR%20CIUDADANIA.%20de%20lo%20local%20a%20lo%20global.pdf#page=57>

CATEGORÍA: FORMACIÓN CIUDADANA (en Porto Alegre)

PÁG.	CITA	TEMÁTICA	SUBCATEGORÍA
57	El abismo existente en las democracias liberales contemporáneas entre los presupuestos ideales de una esfera pública democrática y la realidad de una ciudadanía despojada de poder, ha abierto el debate sobre las vías para renovar la implicación y responsabilidad democráticas en una sociedad civil revitalizada.	Las democracias liberales hoy presentan un gran abismo entre el ideal de una esfera pública democrática y una sociedad despojada de poder	Crisis de las democracias liberales
58-59	“Ahora necesitamos experimentar y evaluar nuevas formas de asociacionismo en la esfera pública que permitan reafirmar los derechos ciudadanos en lo que respecta a la política educativa (e incluso a otras esferas del ámbito público), frente a las tendencias actuales a derivar tanto hacia una versión autoritaria y restringida del Estado como hacia una sociedad civil mercantilizada”.	Frente al autoritarismo y la mercantilización de la sociedad, se hace necesario reafirmar los derechos ciudadanos en ámbito educativo	Educación y derechos ciudadanos
60 - 62	Desde que terminó la dictadura militar entre finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, Brasil siempre ha estado dirigido por gobiernos civiles promotores de políticas neoliberales. Hasta que Fernando Henrique Cardoso saliera elegido como presidente en 1994, Brasil tuvo “un sistema educativo que privilegió sistemáticamente a una élite económica y política, marginando a las familias de bajos ingresos, a la clase obrera e incluso a la clase media”. Cardoso buscó en su política económica el consenso con Washington: apertura de la economía a las inversiones		<i>Cita de contexto</i>

	<p>extranjeras, privatización de los servicios públicos, desnacionalización y recolonización de la economía. A pesar de todo, el programa neoliberal también incluyó algunas reformas educativas, concretamente la descentralización del control educativo a nivel federal y municipal, la promoción de una organización democrática de las escuelas y la adaptación del currículo a los contextos sociales de los estudiantes. “Las directivas y aperturas existentes, aunque limitadas, resultan prometedoras pues abren un espacio que, aún siendo muy reducido, permite incluir en el diálogo y consideraciones oficiales cuestiones de clase social, pobreza y necesidades educativas de los jóvenes marginados”.</p> <p>Este espacio fue aprovechado por el principal partido brasileño de la oposición, el Partido de los Trabajadores (PT), para superar ampliamente las propuestas gubernamentales y crear un discurso alternativo. El PT desarrolló una forma revolucionaria, popular y democrática de hacer política y de gestionar los recursos del sector público, incluyendo la educación. Las experiencias más amplias y radicales han tenido lugar en Rio Grande do Sul, que está situado al sur de Brasil colindando con Argentina y Uruguay. Dicho Estado cuenta con unos 10 millones de habitantes y su capital, Porto Alegre, con una población de alrededor de 1,3 millones de personas. En las elecciones municipales de Porto Alegre de 1988, el Partido de los Trabajadores obtuvo la alcaldía, siendo reelegido tres veces desde entonces. En 1989 instituyó un proceso llamado Presupuesto Participativo (PP), gracias al cual el presupuesto municipal anual se decide mediante dinámicas de democracia participativa basadas en asambleas populares.</p> <p>En 1998 el Partido de los Trabajadores, en alianza con algunos partidos de izquierda menores, ganó las elecciones gubernamentales de Rio Grande do Sul. El eje de su programa, basado en su experiencia en Porto Alegre, fue el establecimiento de una reforma democrática radical de alcance federal.</p>		
61	<p>Luis Pilla Vares, miembro del PT, afirma lo siguiente:</p> <p>“La democracia representativa, alumbrada por la lucha de clases y que ha acabado siendo adoptada como el paradigma de los países capitalistas occidentales, está en crisis terminal. Ha perdido toda su sustancia y pocos son los que hoy en día</p>	<p>La crisis de la democracia representativa la ha conducido a convertirse en un ritual de los países occidentales.</p>	<p>Crisis de la democracia representativa</p>

	<p>la siguen considerando un sistema político capaz de representar de forma efectiva los verdaderos intereses de la gente. Esta crisis se ha agravado aún más debido al triunfo ideológico del neoliberalismo y a la capitulación total de la socialdemocracia, en paralelo a la crisis de todos los modelos de Estado de bienestar. De hecho, la democracia representativa se está transformando crecientemente en un puro ritual, con una tendencia al alza de la abstención ciudadana con respecto a la política en general”.</p>		
65 – 69	<p>El proceso participativo consta de cuatro componentes: el</p> <p>Ejecutivo, el legislativo, la sociedad civil y las organizaciones específicas de la estructura participativa.</p>	<p><i>Cita de contexto. Estructura y conformación de los órganos de poder en Porto Alegre a partir de que el PT asumió el poder en 1988</i></p>	
70	<p>Ubiratan de Souza, secretario del presupuesto de Estado, describe de la siguiente forma la importancia de la aplicación del Presupuesto Participativo en el ámbito federal: “Obviamente, vivimos en un Estado capitalista, lo que impone importantes límites a lo que podemos hacer. Pero se pueden realizar muchos más cambios desde el ámbito federal que desde el gobierno municipal. (...) Bajo el anterior Gobierno federal, los fondos públicos se distribuían entre multinacionales. Ahora estos fondos se dirigen a la salud, a la educación y al desarrollo de los pequeños agricultores y de los pequeños comercios. Una de las claves de nuestro éxito fue la introducción del Presupuesto Participativo. Decidimos dejar a los ciudadanos que decidieran sobre el 100% de los recursos, no sólo sobre nuevas inversiones”.</p>	<p>El PP, se trasladó de Porto Alegre, al estado de Río Grande do Sul para que los ciudadanos decidieran sobre el 100% del presupuesto, destinándose, ya no a las multinacionales, sino a la educación, a la salud, a los pequeños agricultores y comerciantes.</p>	<p>Presupuesto Participativo, fundamento de la propuesta de gobierno de Río Grande do Sul</p>
69 -72	<p>VER CITA DE CONTEXTO</p>	<p><i>Cita de contexto. Estructura y conformación de los órganos de poder en Río Grande do Sul a partir de que el PT asumió el poder en 1988</i></p>	
71	<p>La educación es una de las prioridades en el proceso de Presupuesto Participativo. En Rio Grande do Sul hay 3.031 escuelas. Los centros de primaria reciben fondos estatales, pero están bajo la administración directa de los municipios, mientras que los centros de secundaria quedan bajo responsabilidad directa del Gobierno. Rio grande do Sul dedica hasta el 35% de su presupuesto a la educación, una proporción superior a la de cualquier otro Estado. La educación fue elegida como la mayor prioridad</p>	<p>La educación, tanto de Río Grande do Sul como en Porto Alegre, es una de las prioridades del PP</p>	<p>Educación en el PP</p>

	<p>en el proceso de Presupuesto Participativo de 2001.</p> <p>En Porto Alegre dicho proceso supuso un impresionante desarrollo educativo, pues en el periodo 1998-2000 el número de escuelas se incrementó de 22 a 90, y el de maestros de 1.698 a 3.700.</p>		
72	<p>La participación popular en las decisiones políticas no se limita al proceso de Presupuesto Participativo, sino que existen también ámbitos de participación más específicos como la política educativa. La traslación del concepto de democratización del Estado a la esfera de la educación se inició en Porto Alegre en el segundo mandato del PT tras su reelección en 1993. Un Congreso Constituyente municipal estableció democráticamente los principios y políticas básicas de la “Escuela Ciudadana”, cuyo planteamiento educativo refleja “una nueva escuela y una nueva cultura educativa, que concibe la escuela como un lugar de integración, de educación en ciudadanía, de participación y de formación y desarrollo humano, en base a la consideración del educando como sujeto de derecho”.</p> <p>El principio de que la ciudadanía se construye mediante el ejercicio del poder democrático ha conducido a la gestión de cada escuela por un Consejo Escolar electo compuesto por representantes de los profesores y del personal laboral, padres y estudiantes.</p>	<p>La política educativa es un ámbito específico de participación en Porto Alegre desde 1993 (segundo mandato del PT). La Escuela Ciudadana concibe la escuela como un lugar de integración, de educación en ciudadanía, de participación y de formación y desarrollo humano, concibiendo al educando como un sujeto de derecho</p>	Escuela Ciudadana
72-73	<p>Cuando en 1998 el PT ganó las elecciones gubernamentales en Rio Grande do Sul, tanto el proceso de Presupuesto Participativo como el complementario de política educativa, denominado “Constitución Escolar”, se extendieron del nivel municipal al federal. De acuerdo con el Departamento</p> <p>de Estado de Educación: “... el Presupuesto Participativo es un proceso de participación popular en la definición de la política pública que refuerza el control social sobre el Estado. Mediante la Constitución [Escolar], los educadores, los padres, el personal laboral, los movimientos sociales populares, las instituciones de enseñanza superior y las autoridades públicas, todos y cada uno son partícipes en la definición del futuro de la educación y de la escuela pública, reafirmando así su papel en la historia de nuestro</p>	<i>Cita de contexto</i>	

	Estado”.		
73-74	<p>El proceso de Constitución Escolar está diseñado para posibilitar la participación popular en la política educativa en dos ámbitos de actuación: en la escuela local y en el sistema educativo estatal en su conjunto. No se trata de un proceso anual como el Presupuesto Participativo, sino que se inició en 1999 y continúa en la actualidad. Se basa en cinco principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La educación como un derecho de todos los ciudadanos, prestando especial atención a la situación de aquellos a los que, a lo largo de la historia, les ha sido negado este derecho, careciendo de acceso a la escuela o resultando excluidos de la misma. - La participación popular como método de gestión de la política pública en educación, estimulando y garantizando las condiciones para la construcción colectiva de la educación que la sociedad quiere. - El diálogo como principio ético-existencial de un proyecto humanista y solidario, que respeta las diferencias y la pluralidad de concepciones del mundo, sin abandonar la crítica y la iniciativa frente a las desigualdades e injusticias sociales. - La radicalización de la democracia como objetivo estratégico de un gobierno de izquierdas, comprometido con los intereses de la mayoría y de las clases populares, y que promueve la cogestión de la esfera pública como un progreso hacia la soberanía popular y el control sobre el Estado. - La utopía como concepto inspirador de la educación y de la escuela a las que se aspira, así como del proyecto de desarrollo socioeconómico que es posible y necesario para la gran mayoría de los excluidos y de los explotados por el sistema capitalista. En definitiva, la utopía como motor que dirija a los ciudadanos hacia la sociedad que quieren construir. 	Principios que orientan la Constitución Escolar y el proceso de la Escuela Ciudadana: - Educación como derecho, Participación popular como método de gestión de la política pública en educación, diálogo como principio ético-existencial de un proyecto humanista y solidario, radicalización de la democracia, utopía como motor que dirija a los ciudadanos hacia la sociedad que se quiere construir	Constitución Escolar
76-77	(,,) parte de una sección del Programa Educativo Gubernamental federal (que formaba parte del programa gubernamental aprobado en 1998, cuando el Gobierno del PT fue elegido por primera vez), titulada “La concepción de la educación”: “... proponemos una educación popular con la democratización de la escuela como eje central, lo que supone un compromiso	El Programa Educativo Gubernamental federal, parte del programa gubernamental en 1998, proponía la democratización de la escuela como eje central de la educación popular. Una educación de calidad,	Democratización de la escuela

	político con el establecimiento de un intenso proceso participativo, para lograr una educación de calidad, vinculada a la realidad y articulada con el proyecto de desarrollo federal”	vinculada a la realidad y articulada con el proyecto de desarrollo federal	
77	<p>El concepto central de democratización comprende tres significados o dimensiones: la democratización del acceso, del conocimiento y de la gestión (...)</p> <p>La primera dimensión puede resumirse muy brevemente exponiendo las principales medidas: proyectos de integración, extensión de la enseñanza secundaria, desarrollo del preescolar, educación especial, alfabetización de adultos y proyectos educativos para trabajadores jóvenes y adultos</p>		Democratización del acceso a la educación
77	<p>“Otro aspecto de la democratización de la escuela, el más complejo, consiste en garantizar el acceso al conocimiento de los que en ella están (...). Para lograrlo es necesario transformar profundamente la escuela como institución.</p> <p>Proponemos poner en marcha un amplio proceso de participación para reorganizar el currículo por medio de la creación de relaciones de poder democráticas, tanto dentro de la escuela como con respecto a la comunidad. La escuela que proponemos, al contrario que su concepción tradicional, deberá reorganizar su espacio y su tiempo, adaptándose a las necesidades de la comunidad y de la realidad social en las que está arraigada...”</p>		Democratización del conocimiento
78	<p>“... gracias a la democratización de la gestión se establecen los mecanismos de participación colectiva, transformando las relaciones de poder y posibilitando que todos los sectores de la comunidad escolar se impliquen en las decisiones administrativas y pedagógicas de la escuela. La elección directa del director y del jefe de estudios, así como del Consejo Escolar como órgano dirigente, compuesto por representantes de todos los sectores de la comunidad escolar (padres, estudiantes, educadores y demás personal del centro) con poderes deliberativos, constituye el principal mecanismo de democratización de la gestión. Para asegurar este proceso es necesario promover la organización de cada sector en colectivos representativos: organizaciones de estudiantes, asociaciones de padres y sindicatos de trabajadores de la enseñanza...”</p>		Democratización de la gestión
	Ya están descritos los dos procesos de participación popular en la toma de decisiones	Presupuesto Participativo en Porto Alegre y Constitución	Experiencias de participación popular en

	educativas: el Presupuesto Participativo, inspirado principalmente en la experiencia de Porto Alegre, y la Constitución Escolar de alcance federal.	Escolar en Río Grande do Sul, principales procesos de participación popular en la toma de decisiones educativas en Brasil	Brasil
81	<p>El PT es un partido dotado de un margen significativo de democracia interna, lo que permite la existencia de diversas corrientes. La tendencia interna más comprometida con la democracia participativa es Democracia Socialista (DS), considerada por lo general la corriente más izquierdista dentro del PT. A nivel nacional DS es una minoría dentro del PT, pero resulta la tendencia mayoritaria en Rio Grande do Sul.</p> <p>(...)</p> <p>Democracia Socialista tiene una concepción de la democracia participativa más radicalizada que la corriente mayoritaria del PT, por lo que esta experiencia ha resultado mucho más revolucionaria en Porto Alegre y en todo el Estado de Rio Grande do Sul que en ningún otro sitio de Brasil. Por ello debe ser entendida en el contexto de la perspectiva política general de DS, que queda resumida en los siguientes tres planteamientos expuestos por la plataforma de Raul Pont (ex alcalde de Porto Alegre y principal representante de Democracia Socialista) durante las elecciones de 2001 a la presidencia del PT:</p>	Constitución interna del PT y Democracia Socialista	Entendiendo el PT
81-82	<p>- La cuestión de la democracia, en contradicción cada vez más obvia con el Estado capitalista neoliberal (medidas de excepción, centralismo autoritario, dictadura del capital en el lugar de trabajo, etc.), constituye una clave y un elemento estratégico para todo proyecto de transición al socialismo. Junto a la cuestión nacional, la democracia es uno de los ejes programáticos más importantes para los socialistas, debido a su potencial movilizador y a que resulta esencial para el proyecto estratégico que proponemos.</p> <p>Un gobierno de izquierdas constituye la base desde la cual podemos defender, estimular y poner en práctica la participación popular, apoyando su autonomía y su organización. No hay proyecto socialista sin la propia organización de los trabajadores y de los productores, y es necesaria la autonomía de estas experiencias con respecto al sistema representativo actual para promover la educación política de la mayoría de</p>	La educación política se promueve a partir de prácticas autónomas de organización que conduzcan al afianzamiento de una verdadera democracia que incida en un cambio hacia el socialismo.	Educación política y socialismo

	la población.		
82	- El gobierno es una instancia de poder importante para la construcción de la hegemonía política en nuestra sociedad. La democracia participativa nos permite afrontar el poder de los medios de comunicación y del régimen económico, sin subestimarlos pero sabiendo que la participación popular puede derrotarlos. Está claro que cuestiones como la propiedad, las instituciones del Estado capitalista o las concesiones de la red nacional de telecomunicaciones no pueden resolverse desde el poder municipal. Pero la democracia participativa puede ir tejiendo una red (...)Se crea así una vanguardia social (...). Esta dinámica alcanzará mayor fuerza cuando logre dimensiones nacionales.	La organización de tejido social desde la base del Estado, el municipio, para lograr alcanzar dimensiones nacionales	Poder y democracia participativa
82	- El proceso de transformación social es algo mucho más extenso y complejo que la simple conquista de gobiernos por la izquierda. Sin embargo, no podemos excluir el control de estos gobiernos como parte de la lucha general por superar el capitalismo (...)	Una posibilidad de superación del capitalismo se presenta en la conquista de gobiernos locales por la izquierda	Superación del capitalismo
83	Para Democracia Socialista, la democracia participativa se sitúa dentro de la perspectiva de la lucha por el socialismo. El agente social de esta lucha es el movimiento popular organizado, compuesto por la clase trabajadora y sus aliados. La democracia participativa es el proceso (o más bien un proceso clave) a través del cual este movimiento se construye a sí mismo. Luis Felipe Nelson, de la oficina de vicegobierno de Rio Grande do Sul, insiste en que la democracia participativa no es un sustituto de la lucha social ni un atajo para el socialismo	DS concibe la democracia participativa como una posibilidad de lucha por el socialismo agenciada por el movimiento popular organizado	Democracia y lucha por el socialismo
83-84	La estrategia del PT consiste en movilizar a la población a través del proceso de democracia participativa no sólo para crear una ciudadanía más activa, o para lograr una distribución más justa de los bienes sociales, sino sobre todo para crear una fuerza contrahegemónica capaz de enfrentar al Gobierno federal y al Estado capitalista.	La democracia participativa es una forma de movilizar a la población para crear una fuerza contra hegemónica que enfrente al Estado capitalista	Estrategia de movilización PT a través de la democracia participativa
86-87	En lo que respecta a la educación, la lógica redistributiva no se limita a la asignación de recursos, sino que también es asumida en la ideología y objetivos educativos, como se	La educación, desde la lógica redistributiva, constituye un conflicto permanente con la élite conservadora y con la	Educación en la lógica redistributiva

	<p>establece en el manifiesto de educación del Gobierno de Rio Grande do Sul. Según Lucia Camini, la secretaria de Estado para la educación: “Esto supone un conflicto permanente a lo largo de nuestra Administración. Nos enfrentamos a la élite conservadora que nos acusa de ser un gobierno para los pobres que tan sólo aplica programas de integración social. Se nos critica fuertemente porque nos preocupamos por construir buenas escuelas en pueblos y áreas rurales.</p> <p>Nos enfrentamos a una fuerte oposición de los partidos conservadores y de la prensa mayoritaria, que nos acusan de desarrollar una educación para la transformación, con una ideología diferente, centrada en los hechos de nuestro entorno, que enseña a los estudiantes a pensar por sí mismos.</p> <p>Se trata de una lucha constante. A menudo el Gobierno [central] nos pide explicaciones y justificaciones sobre los libros de textos con los que trabajamos, exigiéndonos el reembolso del dinero que gastamos en la preparación e impresión de estos recursos educativos. Es una batalla constante, precisamente porque estamos trabajando para las clases excluidas”</p>	<p>oposición y la prensa mayoritaria, en cuanto propone una transformación, una ideología diferente, que enseñe a los estudiantes a pensar.</p>	
90	<p>En términos generales, el resultado es muy positivo. Fung y Wright, tras elegir Porto Alegre como un ejemplo de “auténtica democracia deliberativa”, lo consideran particularmente exitoso en la resolución del problema de la igualdad de deliberación entre gente diversa.</p>	<p>La deliberación en las asambleas se da por igual entre hombres, mujeres, negros, blancos, jóvenes o adultos.</p>	<p>Superación de la desigualdad a partir de la participación</p>
91	<p>El razonamiento del PT a favor de la democracia participativa parte de su crítica tanto a la democracia liberal representativa occidental, ampliamente corrompida en Brasil por la cultura del clientelismo, como al fracasado proyecto de Estados burocráticos en el Este.</p>	<p>Para el PT, la democracia participativa parte de una crítica a la democracia liberal, ampliamente corrompida en Brasil</p>	<p>Democracia participativa vs. democracia liberal</p>
92-93	<p>Así, la solidaridad social se crea a través del diálogo (...) “... la autoestima de la gente se incrementa porque puede comunicarse. Aunque muchos ni siquiera tienen teléfono, las relaciones creadas por este proceso les permiten conocer a gente de su vecindario, de toda la ciudad y de pueblos cercanos. La sociedad se enriquece con estas relaciones en la medida en que el ciudadano ya no se interesa sólo por sus propias necesidades, sino también por las de sus vecinos. En Porto Alegre ya se han dado casos de gente que renuncia a sus demandas para que las de</p>	<p>La solidaridad social se construye en el diálogo y se combate el individualismo. Las relaciones humanas son muy fuertes en este proceso</p>	<p>Solidaridad social</p>

	<p>otros puedan ser satisfechas, acordando esperar al presupuesto del siguiente año y generando así apoyo mutuo.</p> <p>Todo esto acerca a la gente, estimula la solidaridad y el conocimiento mutuo y permite combatir el individualismo.</p> <p>Estas experiencias son muy intensas en este Estado, y por eso el proceso es un éxito, porque las relaciones humanas son muy fuertes”.</p>		
94	“(…) Las posiciones más fuertes del poder popular las constituyen los foros, pues se basan directamente en la movilización local y poseen un elevado estatus en el proceso de Presupuesto Participativo. Abers afirma que “cuando los participantes se han enfrentado al Gobierno en los foros, normalmente han obtenido concesiones”.	Poder de los foros en el PP, han logrado modificar decisiones de gobierno	Poder y movilización local
96	<p>La Administración de Porto Alegre ha intervenido directamente para promover el proceso de organización en el ámbito local, a través del trabajo de varios cientos de organizadores comunitarios.</p> <p>Abers describe cómo, cuando los vecinos se acercaban con pequeñas quejas, aquéllos les animaban a organizarse en su barrio y a articular demandas más amplias. Algunos participantes de las asambleas acudían a los vecindarios para descubrir potenciales líderes y ayudarles a organizarse.</p> <p>Trabajaban como educadores populares, ayudando a identificar las necesidades, explicando el funcionamiento del Presupuesto Participativo y de la Administración municipal y animando a establecer normas de justicia social.</p>	Los organizadores comunitarios de la administración de Porto Alegre, se han constituido en educadores populares de líderes que faciliten la organización en el ámbito local	Organización en el ámbito local
100	<p>La democracia participativa como proceso colectivo de auto-educación es un planteamiento clave de la visión estratégica del PT. La participación se convierte en un laboratorio práctico en el cual las clases sociales tradicionalmente subordinadas (la clase trabajadora y sus aliados) están creándose a sí mismas como futura fuerza social dirigente.</p> <p>A través de un proceso gradual, desigual y a veces conflictivo se está formando una nueva cultura de la solidaridad y nuevas identidades sociales.</p> <p>Moll y Fischer subrayan que el PP es una “pedagogía política”.</p> <p>“... los propios concejales comienzan a considerar el PP como una escuela, afirmando ‘es nuestra universidad’. Es una escuela de ciudadanía, ya que, como proceso de constitución de la ciudad, no delega el destino de la misma en</p>	La participación en la democracia participativa, se convierte en el escenario práctico de aprendizaje de las clases sociales subordinadas	Presupuesto Participativo como pedagogía política

	<p>manos de otros sino que cada uno se siente responsable de ella”</p> <p>“En esta lucha de los trabajadores por sus derechos, en su organización y movilización, es donde hallamos un nuevo tipo de relación entre la educación y la construcción del ser humano. (...) El ejercicio de organizar las demandas y la lucha social es en sí mismo un proceso educativo para la construcción efectiva de sujetos históricos transformadores (...).</p> <p>La propia lucha por la educación, por el derecho a la escolarización y por transformar su papel y su forma de organizarse, es decir, por el ejercicio de su derecho a exigir sus derechos, crea en el sujeto una nueva visión de la sociedad, nuevas interrelaciones, así como una política cultural en la cual los trabajadores se identifican a sí mismos como sujetos que están transformando y construyendo la historia”</p>		
101	<p>Esta misma concepción de la relación entre acción social y aprendizaje y transformación personal es la que orienta la educación en la escuela.</p> <p>“Para el Gobierno Popular democratizar supone construir de manera participativa un proyecto educativo de calidad social, transformador y emancipador, en el cual la escuela se convierte en un laboratorio práctico para el ejercicio y conquista de derechos, para la formación de sujetos históricos, autónomos, críticos y creativos, ciudadanos integrales identificados con los valores éticos de construcción de un proyecto de solidaridad social. También supone la formación de sujetos cuyo centro de preocupaciones sea la práctica de la justicia, la libertad, el respeto humano, las relaciones fraternales entre hombres y mujeres y una convivencia armoniosa con la naturaleza. Con este planteamiento reafirmamos nuestro compromiso hacia el carácter profundamente humanista de la educación pública, en oposición a la visión actualmente hegemónica de sumisión de la escuela a los valores de mercado, tan sólo preocupada por crear consumidores y clientes y por convertir la educación en una mercancía subordinada a la lógica empresarial, que asienta el individualismo, el conformismo, la competición, la resignación, y por lo tanto, la exclusión.</p>	<p>La educación en la escuela está guiada por la misma concepción de democracia participativa de su entorno. La escuela constituye un escenario práctico para el ejercicio y conquista de derechos, formación de sujetos históricos con un proyecto educativo social, transformador, emancipador.</p>	<p>La escuela como escenario de formación de sujetos históricos</p>
102	<p>El Gobierno Popular concibe la educación como un proceso para formar y desarrollar personas, con capacidad para interactuar individual y colectivamente, para descubrir la realidad dialécticamente, para transformarla y para</p>	<p>La formación de ciudadanos en este contexto, no constituye una cátedra, es la propia práctica en la escuela y fuera de ella la que los hace</p>	<p>Formación ciudadana</p>

	<p>construir nuevas experiencias, las cuales, a través del método de acción-reflexión-acción, produzcan nuevos conocimientos”.</p>	ciudadanos.	
103	<p>Esta concepción se sostiene en la teoría de la relación dialéctica entre conocimiento y acción social, siguiendo la tradición del educador brasileño más influyente, Paulo Freire:</p> <p>“Entendemos la ‘concepción dialéctica del conocimiento’ como una manera de interpretar, analizar y conocer la realidad para transformarla mediante la coherencia entre teoría y praxis. Esto implica poner en práctica un conocimiento de la realidad, una teoría de la producción de conocimiento como un proceso social, colectivo y participativo.</p> <p>También implica el análisis de los conflictos presentes en nuestra práctica y su comprensión como expresiones de las contradicciones sociales, económicas y culturales propias de la sociedad en la que vivimos.</p> <p>Mediante el análisis de la práctica cotidiana y de la realidad concreta inmediata como manifestaciones de situaciones macro-estructurales estamos construyendo un conjunto de explicaciones sobre sus elementos y principios fundacionales, y por lo tanto también estamos elaborando propuestas y posibilidades para transformarlas y superarlas.</p> <p>Este proceso se articula en una estrategia política de liberación, de construcción de poder popular. De esta manera, el estudio y percepción de la realidad experimentado por el colectivo constituye el punto de partida y la materia prima del proceso educativo”.</p> <p>La concepción dialéctica del conocimiento reúne pues una teoría del aprendizaje, una teoría de transformación personal y una teoría del cambio social. Esta perspectiva aporta un marco conceptual unificador que armoniza la educación <i>dentro</i> de la escuela con la educación por medio del control radicalmente democrático <i>sobre</i> la escuela.</p>	<p>La concepción dialéctica del conocimiento se fundamenta en los postulados de Freire que implican: conocer, interpretar y analizar la realidad para transformarla.</p>	<p>Concepción dialéctica del conocimiento</p>
104 - 105. 107	<p>La democracia participativa no debe entenderse como un conjunto de procedimientos y estructuras que pueden funcionar independientemente del planteamiento político que las anima, sino como una estrategia política.</p>		

	<p>Esta estrategia cuenta con tres elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empoderamiento de la clase trabajadora y de sus aliados frente al gobierno local. - Desarrollo del apoyo popular a un programa que desafía al Estado y a la élite económica. - Creación de un agente social capaz de enfrentarse a los poderes hegemónicos. <p>Estos tres elementos de la estrategia de Democracia Socialista en el PT demuestran una visión gramsciana de la política: no sólo por la concepción de lucha por la hegemonía dentro del movimiento popular, sino también por su planteamiento estratégico de la guerra de posiciones como paso necesario para preparar una inevitable guerra de maniobras. Queda aún por analizar otro elemento clave de este léxico político: el papel del partido.</p>		
106-107	<p>Para el PT de Rio Grande do Sul la esperanza de victoria tan sólo puede sostenerse en una estrategia de movilización popular de masas. La democracia participativa puede verse así fundamentalmente como un proceso educativo, mediante el cual un nuevo agente social colectivo (la clase trabajadora y sus aliados) se construye a sí mismo a través de un proceso de transformación cultural, social y política.</p>		
108	<p>Como ya se ha afirmado, la democracia participativa es en cierto sentido fundamentalmente un proceso educativo, lo que aporta la base para una teoría del aprendizaje (denominada por el Gobierno de Rio Grande do Sul como la “dialéctica del conocimiento”) que comprende a la sociedad en su conjunto y al sistema educativo. El proceso sociopolítico es pues un proceso educativo, y el proceso educativo es un proceso sociopolítico. Se trata de una teoría que relaciona pedagogía y política, el aula y el gobierno, el cambio social y el individual.</p>		Educación y acción social

ALVAREZ GALLEGO, Alejandro (2007). Los límites de la Escuela. Bogotá D.C.
<http://enredateconcajica.blogspot.com/2007/09/los-limites-de-la-escuela-por-alejandro.html>

En el caso del Plan Sectorial de Educación de Bogotá

CATEGORÍA	CITA	PAG.	OBSERVACIONES
-----------	------	------	---------------

FORMAS ORGANIZATIVAS			
ALTERNATIVA	<p>Siempre, en todos los casos, se trataba de transformar la escuela, de acercarla a la vida, de la mano de los proyectos políticos más progresistas y renovadores.</p> <p>En cada contexto histórico estos preceptos tenían un sentido y obedecían a unos fines políticos, filosóficos y morales diferentes. Pero es interesante, sin embargo, constatar que los esfuerzos renovadores que encarna cada una de las corrientes pedagógicas más significativas de la historia moderna están ligados directamente con una crítica a la enseñanza memorística, pasiva, repetitiva y encerrada en el aula.</p> <p>Si buscamos acercar los intereses que le son históricamente comunes a la pedagogía, a unas políticas de Estado que la reconozca como el sustento del quehacer de la escuela, tenemos que hablar de un programa dentro de la política que busque la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza. No hay otra manera de ser consecuentes con la tradición, la tradición de la historia de la pedagogía, no de la historia de la educación.</p> <p>Esto, a nuestro parecer, supone una escuela ligada a la experiencia y a los contextos culturales diversos, lo que implica democratizar el acceso al conocimiento más avanzado y para ello es indispensable garantizar el derecho a la ciudad.</p> <p>El Plan sectorial de educación Bogotá una gran escuela se quiere acercar a este propósito convocando a los maestros y maestras a romper la marginalidad de las innovaciones, a generalizar la experimentación pedagógica y a arriesgarse a obrar en correspondencia con su condición de pedagogos, siguiendo la tradición de resistencia que la historia de la pedagogía nos enseña.</p> <p>El programa escuela-ciudad intenta ser una respuesta a estos retos, desde una perspectiva crítica, opuesta a la privatización de la educación pública, pero conectada con las exigencias de la sociedad contemporánea. Es decir, no propende por un abandono de las responsabilidades del Estado frente al fortalecimiento de la educación pública, por cuanto sería el único capaz de evitar</p>	<p>4</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>11</p>	<p>La alternativa, ahora resulta que ha sido una constante búsqueda desde la pedagogía.</p> <p>Programa político que busque la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza</p> <p>Lo alternativo es adaptar la escuela a la realidad actual del capitalismo, lo que contradice el proyecto liberador de la escuela planteado al comienzo del</p>

	<p>que las desigualdades que genera el mercado acentúen la pobreza y la marginalidad. Al contrario, desde el Estado quiere crear las condiciones para que la escuela le permita a todos los niños, niñas y jóvenes, acceder de manera equitativa a los bienes de la cultura, la ciencia y la tecnología, de la manera más digna y calificada posible.</p> <p>Por lo anterior, es condición sine qua non, no solo que la escuela modifique sus tiempos, sus espacios y sus relaciones, sino que la ciudad y todos sus actores, se disponga para que el derecho a la educación sea un hecho cierto. Ya no basta con que el Estado disponga de la oferta de cupos en las escuelas, se necesita que la sociedad de manera corresponsable, asuma la tarea que le corresponde en la orientación y definición de las políticas educativas.</p>		<p>escrito</p> <p>En términos de corresponsabilidad, es permitir el acceso de estudiantes a Almacenes, centros comerciales, museos, etc., sin plantear nada relacionado con democracia y ciudadanía hasta aquí.</p>
DISCURSOS APROPIADOS	<p>Si hay un precepto profundamente entrañable a la pedagogía es este: se educa para la libertad, se aprende en la experiencia. Así lo han propuesto los más insignes pedagogos desde que se inventó la escuela en el siglo XVI. Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Decroly, Freinet, Freire, por nombrar solamente los más reconocidos (...)</p> <p>Independientemente de las diferencias de fondo que existen en cada una de las obras de los pedagogos, quisiera extraer de ellas, a riesgo de simplificar demasiado sus teorías, esta constante que considero fundamental tener en cuenta para sustentar la tesis que anima el proyecto pedagógico propuesto para Bogotá en el Plan sectorial de Educación 2004-2008.</p>	2	

FUENTE: TORRES A., Juan Carlos; PINILLA DÍAZ, Alexis V. (2007). *El conflicto colombiano y la investigación sobre formación ciudadana en la última década*. En: memorias VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá D.C. Pp. 220-232

CATEGORÍA: FORMACIÓN CIUDADANA (en Bogotá)

PÁG.	CITA	TEMÁTICA	SUBCATEGORÍA
220	El análisis de la formación de ciudadanos en Colombia sólo puede entenderse en relación con los contextos político, económico, social y cultural en que se enmarcan las diferentes propuestas educativas que para el efecto se han planteado en las últimas	Formación de ciudadanos en Colombia a partir de su propio contexto	Formación de ciudadanos en Colombia

	décadas		
220	(...) dos grandes paradojas que contribuyen a explicar esta situación. La primera se refiere a que Colombia ha sido considerado el país latinoamericano de más larga tradición democrática y civilista y, al mismo tiempo, es el que ostenta los mayores índices de violencia...	Paradoja 1: Colombia considerado el país latinoamericano de más larga tradición democrática y al mismo tiempo, el más violento	Democracia y violencia en Colombia
220	(...) tres rasgos <i>identificativos</i> del fenómeno de la violencia en Colombia: la continuidad, la complejidad y los efectos culturales	Violencia: permanente y continua en la historia del país, compleja y con efectos culturales que naturalizan el conflicto	Violencia
221	En tercer lugar, la persistencia de las dos características anteriores ha contribuido a una especie de “naturalización” del conflicto (...) La creciente pérdida de legitimidad y de credibilidad en las instituciones para atender las demandas sociales y para resolver los conflictos se traslada también a la validez de las normas como instrumentos de regulación de las relaciones sociales y personales, generando situaciones de anomia e indiferencia frente a asuntos de índole común, dado que se conmina a cada quién a resolver los asuntos como pueda.	La naturalización del conflicto incide en la pérdida de legitimidad y credibilidad en las instituciones del Estado	Naturalización del conflicto y pérdida de legitimidad de las instituciones del Estado. <i>El ciudadano que se forma, no participa de un estado democrático, por lo tanto, no construye desde esta perspectiva.</i>
222	(...) la violencia sigue siendo una forma de <i>presente continuo</i> en la cotidianidad, desdibujando la idea de nación, de comunidad y democracia, y configurando, a la vez, identidades colectivas fragmentadas.	Violencia configuradora de identidades colectivas fragmentadas	Violencia e identidad
222	Ante esta situación resulta paradójico hablar de ciudadanía en tanto la multiplicidad de factores que están en la base del conflicto y la violencia socavan y limitan su ejercicio.	Hablar de ciudadanía cuando existen múltiples factores que socavan su ejercicio, resulta paradójico	La paradoja de la ciudadanía
223	La educación y la escuela son también escenario del conflicto político y social y, a la vez, de su propia conflictividad. Las distintas manifestaciones de la contienda social “penetran” en las instituciones escolares, muchas de las cuales, por estar encerradas en sí mismas y dedicadas a cumplir funciones reproductoras, se encuentran inermes ante nuevas realidades que no pueden seguir negando y para las cuales no tienen respuestas.	La escuela es escenario del conflicto y, en ocasiones, por cumplir funciones reproductoras, no educan desde la perspectiva del propio conflicto.	Educación y conflicto <i>Pese a venir tratando el conflicto desde una perspectiva histórica, califica de “nuevas” a esas realidades que giran en torno al mismo</i>
224	Investigar desde la pedagogía el problema de la ciudadanía en la escuela permite evidenciar las dificultades en la definición epistémica del objeto de	Investigar desde la pedagogía el problema de la	Ciudadanía y escuela

	estudio y reconocer la necesidad de conformar un campo de conocimiento y de práctica pedagógica sobre la formación ciudadana con el fin de lograr transformaciones en las condiciones de existencia de la escuela, en las concepciones y prácticas curriculares, en las formas de socialización; en las relaciones pedagógica, institucionales y con la comunidad.	ciudadanía, es una posibilidad de transformar la escuela y sus prácticas	
224-225	La investigación “Estado del arte en formación ciudadana en instituciones escolares de Bogotá 1994-2002” nos permitió evidenciar dos momentos y dos rutas: (...) Un segundo momento se inicia a mediados de la década de los noventa con la emergencia del término ciudadanía y concomitantemente la idea de formación ciudadana. Al respecto encontramos dos rutas para abordar esta nueva perspectiva: la de las políticas urbanas a través del Programa de Cultura Ciudadana, y la de las políticas educativas a través del establecimiento de los estándares básicos de competencias ciudadanas.	La formación de ciudadanos en Bogotá desde mediados de la década del noventa, a partir del Programa de Cultura Ciudadana y estándares básicos de competencias ciudadanas.	Formación de ciudadanos en lo formal y lo informal
225	Aquí encontramos la segunda paradoja: la adopción simultánea de la Constitución de 1991 y del modelo económico neoliberal. Mientras la nueva Constitución generó una apertura política que produjo condiciones favorables para un proceso de democratización e integración de la sociedad, la apertura económica neoliberal entró a contrarrestar dicha posibilidad, puesto que implicó procesos sociales excluyentes debido a la imposición de políticas de ajuste, privatización, reducción del gasto público social, limitando el papel del Estado para instrumentar las políticas económicas...	Paradoja 2: adopción de la Constitución de 1991 y del modelo económico neoliberal. Mientras la Constitución propuso la democratización de la sociedad, el neoliberalismo impuso limitar el papel del Estado a través de la reducción del gasto público social.	Constitución de 1991 vs. modelo económico neoliberal
225	En relación con la política educativa de inspiración neoliberal, la educación deja de ser un derecho humano fundamental y la escuela de ser un lugar de vigencia de lo público, para convertirse en un <i>servicio transable</i> , abriendo las puertas a una organización mercantil de la educación, que pasa a ser calificada como servicio educativo...	La educación en el marco de las políticas neoliberales, deja de ser un derecho y pasa a ser una mercancía	Educación como servicio educativo
225	(...) la formación ciudadana entra en el terreno de las evaluaciones masivas fundamentalmente en las nuevas <i>categorías oficiales</i> de competencias y estándares a través de las cuales se busca reorientar el contenido de los procesos educativos sobre la base de unos mínimos básicos comunes.	Formación ciudadana como categoría de competencias y estándares mediante los cuales se reorienta el contenido del proceso educativo	Formación ciudadana en perspectiva de competencias y estándares
226	Esta moda sobre lo ciudadano generó ambigüedad en el uso del término, dejando al descubierto la ausencia de referentes comunes sobre lo que en las políticas educativas se entiende por ciudadanía, generando una	Lo ciudadano se convirtió una moda en la educación, por lo que el concepto	Lo ciudadano como una moda en la educación

	yuxtaposición de concepciones, pues bajo el epíteto de formación ciudadana se incluyeron las más diversas estrategias relacionadas con la elaboración del manual de convivencia, la conformación y funcionamiento del gobierno escolar, la resolución de conflictos en la escuela, la promoción y defensa de los derechos humanos, la formación de mediadores escolares, la educación para la democracia, la educación en valores y el problema del desarrollo moral y cognitivo de los estudiantes.	terminó abarcando toda la problemática estudiantil	<i>Sin embargo, pese a esta amplitud del concepto, en lo mencionado por los autores, no se abordan posibilidades reales de participación y toma de decisiones en torno a las problemáticas de la escuela (presupuesto y currículo, por ejemplo)</i>
227	La educación ciudadana necesita un planteamiento integrado, en la teoría y en la práctica, que oriente la formación del sujeto político en la escuela, es decir, que aporte elementos teóricos, pedagógicos y didácticos para responder las preguntas sobre qué tipo de ciudadano se quiere formar, en qué tipo de democracia, en qué tipo de escuela, respuestas que requieren del concurso de diversas disciplinas sociales y de la <i>participación reflexiva</i> de la comunidad educativa	La educación ciudadana implica un compromiso por transformar la escuela a partir de los propios intereses de la comunidad educativa, con lo cual se orientaría la formación del sujeto político.	Deber ser de la educación ciudadana
228	En un estado del arte en formación ética, valores y democracia, realizado en 2001, se invita a revisar nuestro sistema educativo y nuestra práctica pedagógica con la idea de ser cada vez más conscientes de la íntima relación existente entre la educación y el ejercicio de la democracia, por un lado, y de la acción de la sociedad civil y el ejercicio de la ciudadanía política, por el otro, inclusive bajo la guerra que vive la sociedad colombiana.	Revisión del sistema educativo y la práctica pedagógica que permita concienciarnos sobre la relación educación-ejercicio de la democracia y la acción de la sociedad civil-ejercicio de ciudadanía política	Educación – ejercicio de la democracia Acción de la <i>sociedad civil</i> – ejercicio de la ciudadanía política
230	La formación ciudadana depende, en buena medida, del tipo de relación que los actores de la escuela establecen con la norma. (...) La promoción de la norma suele producirse de manera negativa, a través de las consecuencias punitivas que se derivan de su no acatamiento (...) Ello conduce al establecimiento de una relación externalista con la norma que usualmente se orienta hacia la idea del <i>control social</i> , dificultando y obstruyendo la constitución de la autonomía.	La relación negativa que establecen los actores de la escuela con la norma, dificulta y obstruye la constitución de la autonomía	Autonomía en la escuela a partir de la norma
230	Este hecho, entendido como una constante en la historia nacional, ha redefinido las características de nuestra cultura política y las formas de relacionarnos con lo público, de allí que sea necesario propiciar espacios para la construcción colectiva de pactos de convivencia en la escuela y el entorno escolar y, desde allí, proyectar las rutas para consolidar ciudadanías activas acordes con las demandas sociales y políticas de nuestro tiempo, ciudadanías	La formación ciudadana, como acto educativo, debe asumirse como un compromiso con la transformación social, lo que implica, pensar la escuela desde una perspectiva liberadora	Pedagogía liberadora como posibilidad de formación ciudadana

	que requieren pedagogías liberadoras que reconozcan el potencial de transformación social que tiene todo acto educativo.		
231	La construcción de la ciudadanía en la escuela debe buscarse no solo en los conocimientos o las competencias que tengan los niños y jóvenes frente al sistema democrático, sino también en la experiencia cotidiana que estos sujetos tienen en sus contextos reales de existencia con lo político y lo cultura.	La ciudadanía se construye desde la propia experiencia de los estudiantes y no se fundamenta de manera exclusiva sobre sus conocimiento a cerca de la democracia	Ciudadanía como experiencia

FUENTE: STOLOWICZ, Beatriz (2010). *América Latina hoy: la estrategia conservadora "posneoliberal" para la estabilización Capitalista*. Publicado en: Revista CEPA. Volumen III, número 12, mayo 2011. Bogotá D.C. pp. 33-39

CATEGORÍA: POLÍTICAS PÚBLICAS EN CONTEXTO NEOLIBERAL

PÁG.	CITA	TEMÁTICA	SUBCATEGORÍA
34	Sostengo la hipótesis de que las estrategias dominantes siguen avanzando en una reconfiguración del capitalismo en la región y en la creación de una nueva hegemonía burguesa. Salvo contadas excepciones y por ello muy valiosas, se piensa desde el punto de vista del capital. Se está legitimando una concepción de desarrollo bajo el dominio del gran capital transnacional, sea de origen externo o criollo. Se está legitimando una concepción del Estado como soporte material e institucional de ese "nuevo desarrollo". Y, explotando como "oportunidad" sus efectos destructivos, está en marcha una reestructuración social funcional, también legitimada como la construcción de un "nuevo bienestar".	Creación de una nueva hegemonía burguesa y adaptación del Estado a los nuevos intereses de la clase dominantes	Dominación burguesa y Estado
34	Estas tendencias son mucho más visibles donde gobierna la derecha, pero el proyecto dominante busca imponerse también donde gobierna la izquierda o el centroizquierda, y aún más, busca utilizar la mayor legitimidad de estos gobiernos para ejecutarlo. Por eso es importante analizarlo, porque los esfuerzos de cambio deben contar con mayor claridad sobre lo que tiene que enfrentarse, considerando además que la estrategia dominante se ejecuta con la expropiación del lenguaje de la izquierda, y que utiliza instrumentos de acción históricamente identificado con las acciones de izquierda, presentando como "alternativas" lo que es su propio proyecto.	La imposición de la política neoliberal apropia lenguaje e instrumentos de la izquierda para presentarse como propuesta es alternativa	Estrategias de imposición neoliberal
34 – 36	El neodesarrollismo es un modelo primario-exportador extractivista depredador en manos del gran capital (...) Cada forma de organización de las formas económicas requiere de un modelo político que la reproduzca. Cuando	El neodesarrollismo como forma económica reorganiza las relaciones sociales,	Organización social y formas de producción

	se empuja por cambios sociales democratizadores que exigen disminuir el poder del gran capital, es imprescindible desplegar toda la energía social popular, su movilización. Por el contrario, cuando lo que busca es “administrar al capitalismo mejor que como lo hacen los capitalistas”, como dicen algunos progresistas, esto exige subordinar la movilización popular y las demandas de cambio a las negociaciones con el capital, exige disciplinar a las organizaciones populares y limitar su independencia.	limita y disciplina la movilización popular.	
37	También se construyen mediaciones manipulando la pobreza mediante el asistencialismo, que genera consensos pasivos, inmoviliza y disgrega a los sujetos colectivos, destruye la cultura de derechos y la sustituye con una degradada cultura mendicante.	El asistencialismo, como política de Estado, destruye la cultura de derechos	Asistencialismo
	Se podrá argüir que no es el Estado de los derechos del capital porque es un “estado social”, que ha aumentado su gasto público social, que “garantiza” derechos sociales como salud, educación, vivienda. Sin embargo, este gasto público se dirige a fortalecer la acumulación privada porque, bajo los principios de la asociación público-privada y bajo los principios de un “Estado proactivo, chico pero eficaz”, el Estado se retira de la provisión de los servicios que le entrega al capital, en tanto que sigue financiando esos servicios. Es así que una parte del fondo de consumo de los asalariados y de los consumidores pobres, que el Estado recauda mediante impuestos directos e indirectos, lo transfiere al gran capital que es el que puede proveer ese tipo de servicios, y que con ello acumula sin riesgos ni inversión propia. Así, los que eran anteriormente sujetos de derechos sociales pasan a convertirse en clientes o usuarios incluso agradecidos por recibir algún servicio.	El estado se reduce en sus funciones y la acumulación privada se fortalece a través del gasto público social, en cuanto este es administrado y convertido en inversión por la empresa privada	El gasto público social como forma de fortalecer la acumulación privada

FUENTE: TORRES, Carlos Alberto (2001). *Grandezas y miserias de la latinoamericana del siglo veinte*. En: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/torres.html>

CATEGORÍA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTO NEOLIBERAL

PÁG.	CITA	TEMÁTICA	SUBCATEGORÍA
23 (1)	El siglo veinte ha sido el siglo de la educación, y el papel del estado en la promoción de la educación pública ha sido decisivo para alcanzar este objetivo. En este siglo, particularmente en las últimas cinco décadas, ingentes recursos públicos han sido gastados en la provisión de la educación básica para niños, jóvenes y adultos; los años de escolaridad obligatoria han sido extendidos significativamente; se proveyó educación inicial y preescolar a una gama cada vez más amplia de familias, especialmente de pocos recursos; se ha facilitado el acceso de niños con deficiencias en el aprendizaje o minusválidos a las	El siglo veinte ha sido el siglo de la educación y el papel del estado en la promoción de la educación pública ha sido decisivo para alcanzar este objetivo	Ampliación de la educación en el siglo veinte

	aulas de América Latina; y se ha mejorado substancialmente la igualdad de oportunidades educativas para los pobres, inmigrantes, niñas y mujeres, así como para los indígenas.		
24 (2)	De igual modo, el tema de la calidad y relevancia de la educación ha sido una preocupación secular de pensadores, intelectuales públicos, maestros y maestras, sindicalistas educativos y miembros de las burocracias gubernamentales, haciéndose eco de las necesidades expresadas cotidianamente en patios y aulas escolares así como en foros públicos por padres y madres de familia, preocupados por la educación de sus hijos.	La calidad de la educación ha sido una preocupación constante desde diversos sectores intelectuales, sindicalistas, etc.	Calidad de la educación
24 (2)	La población latinoamericana aceptó el argumento de la Ilustración, ampliamente diseminado por los estados liberales en el mundo entero, de que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí mismo. Esta premisa modernista se refuerza con los desarrollos teóricos de la economía de la educación, (...) Se concluye en este análisis que una población más educada será una población con mayores niveles de tolerancia social y convivialidad, más productiva y competitiva en los mercados nacionales e internacionales. En fin, para decirlo en la jerga sociológica, a mayor educación mejor sociedad, compuesta por individuos más plenos, responsables y productivos.	La educación como posibilidad de progreso social y formación de individuos responsables, plenos y productivos, es un paso fundamental en la conformación del estado liberal moderno, argumento de la Ilustración y concepción ampliamente aceptada por las sociedades latinoamericanas	Educación liberal, productividad y competitividad
24 (2)	Esta expansión, diversificación y ampliación mundial de las oportunidades educativas se ha visto también como una condición <i>sine qua non</i> para la expansión de los imperativos categóricos kantianos de la justicia social y la responsabilidad individual en la sociedad en su conjunto, especialmente en las distintas versiones de los estados de bienestar social. La expansión y universalización de la educación aparece así como un signo de la modernidad, un signo de mayor racionalidad de la acción social, pero paradójicamente, también como una precondition para que éstas se den.	La expansión, diversificación y ampliación de la educación como condición para implementar los principios liberales de justicia social y responsabilidad individual	Expansión y universalización del mercado.
24 (2)	Sin embargo, la equidad, la calidad (incluyendo efectividad, igualdad y eficiencia en la gestión educativa de los sistemas) y la relevancia de la educación continúan siendo cuestiones críticas de la educación. Especialmente hacia el fin del siglo, los estados latinoamericanos, prisioneros de las contradicciones del desarrollo latinoamericano y de sus propias lógicas del actuar burocrático, todavía relamiéndose las heridas de la doble crisis de la deuda externa y el déficit fiscal que se arrastra desde los ochenta como un yugo aparentemente imposible de superar, encuentran cada vez más dificultades para atacar los problemas existentes en el mundo de la educación, fundamentalmente por las dificultades del financiamiento educativo, pero como señalaremos más adelante, también en función de filosofías políticas y agendas educativas que postulan una	Aspectos como equidad, calidad y relevancia de la educación, continúan siendo críticos en cuanto los estados no cuentan con financiamiento para la educación al estar atados al modelo privatizador	Efectos de los postulados neoliberales en educación en el siglo veinte

	privatización de la educación y el abandono de las responsabilidades estatales en la educación pública.		
25 (3)	En este contexto, los logros de la expansión, diversificación y mejoramiento de los sistemas educativos -lo que nos gustaría denominar, retóricamente, las grandezas de la educación- son oscurecidos por las miserias perversas de la educación latinoamericana. La educación elemental y secundaria de la región continúa siendo segregada por clases sociales: los pobres estudian en la escuela pública, y los sectores medios y altos florecen educativamente en instituciones privadas.	A las grandezas de la educación representadas en la expansión, diversificación y mejoramiento de los sistemas educativos, se oponen las miserias; es decir, una educación segregada por clases sociales	Grandezas y miserias de las políticas de mejoramiento de los sistemas educativos
27 (5)	En este siglo, tres grandes formaciones sociales y regímenes políticos han predominado en el contexto de revoluciones de envergadura (éste también ha sido el siglo de las revoluciones sociales en América Latina). Estos tres tipos de estado, son el estado liberal conservador, el estado desarrollista, y por último el estado neoliberal. Claro está, que estos tres modelos estatales han estado también marcados por la presencia de remezones de autoritarismo estatal en la figura de populismos autoritarios, corporativismo o dictaduras militares. (...) Encontramos primero el estado liberal conservador, que gesta los modelos educativos en la región entre 1880 y 1930, dependiendo de las historias nacionales, una situación que puede llegar hasta el fin de la segunda guerra mundial, pasando por la importante crisis de 1929 que reorienta el eje geopolítico de América Latina y da lugar a una cada vez mayor presencia del imperialismo norteamericano. Aparece después, vestido con distintos ropajes, el estado desarrollista de mediados de los cuarenta, aproximadamente hasta la crisis de la década de los ochenta, nuevamente con las enormes variabilidades históricas y condicionamientos nacionales, que refleja un patrón consistente de modernización forzada de las sociedades nacionales con el eje rector del estado, y donde la noción de educación para la formación de capital humano fue decisiva para la expansión de los sistemas de escolarización, incluyendo los conceptos más tecnocráticos del modelo. Luego llegamos, finalmente, a la gran ruptura de los ochenta, dando paso a los modelos de estabilización y ajuste estructural, y al estado neoliberal en la región.	Tres tipos de modelos estatales que influyen en la propuesta educacional para el siglo veinte	Regímenes políticos y educación en América Latina: estado liberal conservador entre 1880 y 1930; estado desarrollista desde mediados de los cuarenta hasta la crisis de la década de los ochenta; y, el estado neoliberal a partir de los ochenta.
27 (5)	(...) el modelo del estado neoliberal de los ochenta en América Latina corresponde, <i>pari pasu</i> , a las experiencias neoconservadoras en el mundo en desarrollo, con su enorme impacto internacional en las agendas educativas. El fin del siglo en la educación latinoamericana está marcado por la globalización de la educación y la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo en educación.	La adopción del modelo de estado neoliberal y su impacto en la educación	La agenda neoliberal en las políticas educativas en Latinoamérica
28 (6)	(...) los principios de la educación pública latinoamericana tienen suficientes elementos en común entre sí como para justificar un análisis genérico como el propuesto aquí. Aun más, nos permite imaginar las transformaciones educativas en	La educación pública en América Latina, especialmente a fin del siglo veinte, en cuanto se constituye	Educación y neoliberalismo

	<p>el nivel del sistema mundial, más aún hacia el fin del siglo, que homogeneízan a la vez que segmentan drásticamente todos los sistemas de escolarización, incluyendo los <i>modus operandi</i>, los modelos de educación pública, los patrones de transformación de la educación en general (inclusive la educación privada), las estrategias de financiamiento educativo y formación de política pública, así como las estrategias curriculares, de formación docente, la administración escolar, y los grandes principios directivos de enseñanza-aprendizaje y su práctica.</p>	<p>en un proyecto para homogenizar la sociedad, permite un análisis genérico</p>	
29 (7)	<p>El educador venezolano Fernando Reimers muestra que entre 1975 y 1980 el gasto total en educación se incrementó en todos los países de la región. Sin embargo, entre 1980 y 1985, el gasto total en términos reales disminuyó en doce de los dieciocho países estudiados (Reimers, 1990: 16). Reimers argumenta que, en contraste con los logros previos en la expansión de la educación pública, las últimas dos décadas significan una caída en la cantidad y calidad escolar en la región. Según la investigación de Reimers, los Ministerios de Educación de la región se vieron forzados a sacrificar equidad y eficiencia a fin de reducir los gastos educativos bajo las presiones de políticas de ajuste estructural. Estos cortes presupuestales han afectado de manera desproporcionada la educación primaria, y se reflejan en los recursos limitados en términos de materiales de enseñanza, edificios escolares, y caída en las tasas de matrícula (Reimers, 1991: 325-338)</p>	<p>Disminución del gasto en educación a partir de la década del 80, con las principales consecuencias para la educación primaria.</p>	<p>Ajuste estructural y consecuencias en educación</p>
34 (11)	<p>(...) queda un conjunto enorme de interrogantes políticos (y ni qué decir de los teóricos y metodológicos) al considerar esta teoría (del capital humano) que tuvo enorme fuerza en los cincuenta y sesenta y llega incluso hasta nuestros días, en constantes reencarnaciones, en muchas de las formulaciones economicistas del neoliberalismo en educación. Primero, en la medida en que la oferta educativa se ha incrementado más rápidamente que las oportunidades laborales, esto ha resultado en una verdadera inflación de las credenciales en términos de la calificación de la mano de obra: el umbral educativo de las profesiones ha subido sistemáticamente en las últimas cuatro décadas a nivel mundial. De esta manera se cuestiona la vinculación entre educación y productividad, ya que muchos más individuos buscan más educación para aumentar sus chances de empleabilidad, es decir, mejorar su posición en la fila de los que buscan los mejores trabajos; esta teoría de la fila en educación, y la noción divulgada en los setenta de la “enfermedad de los diplomas”, plantean cuestiones difíciles de responder desde modelos estáticos del capital humano.</p>	<p>Repercusión de la teoría del capital humano en la formulación de las políticas educativas neoliberales</p>	<p>Teoría del capital humano y neoliberalismo</p>
38 (16)	<p>Dos premisas de política guían la agenda (neoliberal): la noción de privatización de la educación pública, y la reducción del gasto público. Obviamente estas orientaciones de política no son incompatibles, y la privatización puede ser considerada una estrategia importante para la reducción de los gastos del sector</p>	<p>Los principios que guían la agenda neoliberal en materia de educación son: privatización de la educación y reducción</p>	<p>Privatización y reducción del gasto público</p>

	<p>público. La noción de privatización requiere una explicación adicional. Estas políticas son elementos cruciales en las reformas que promueven la liberalización del mercado. Por un lado, reducen la presión del gasto público al privatizar las empresas del sector público. Por otro lado, la privatización es una poderosa herramienta para despolitizar las prácticas regulatorias del estado. La privatización juega un papel central en el arsenal político del neoliberalismo porque: “la contratación de servicios externos es a la vez un mecanismo administrativo para solucionar algunas de las cuestiones de la legitimidad social del estado vinculado en la implementación de servicios sociales directos, y por otro lado es un intento de tomar prestado del ethos empresarial y la conceptualización de la empresa privada y la noción de desarrollo empresarial, sistemas análisis de costo-beneficio y el <i>management by objectives</i>, o administración por objetivos” (Culpitt, 1992: 94)</p>	<p>del gasto público</p>	
<p>40 - 41 - (18 - 19)</p>	<p>En síntesis, ¿cómo ha impactado la globalización en la formulación de las políticas educativas en América Latina? Claramente, hay tres aspectos sobre los cuales la globalización, especialmente la de cuño neoliberal, ha tenido impacto en la educación latinoamericana: a nivel de la economía política del financiamiento educativo, en términos de las vinculaciones entre educación y trabajo, y mediante la creación de un movimiento por estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, curriculum, educación superior o formación docente.</p> <p>En términos de la economía política de la educación, como señalamos más arriba, el modelo neoliberal refleja una agenda internacional de investigación e inversión educativa que predica la privatización como solución educativa, tanto para subsanar las deficiencias de la inversión estatal en educación como para confrontar la crisis fiscal del estado. Esto ha llevado a impulsar distintos instrumentos de financiamiento educativos, como los “vouchers” o bonos; a privilegiar ciertos instrumentos tecnocráticos de análisis y planificación educativa como las tasas de retorno en educación, y ciertas experiencias de descentralización educativa como los <i>charter schools</i>. Muchos de estos instrumentos de política, con sus distintas variantes criollas, se han constituido en modelos y premisas hegemónicas -y por lo tanto no negociables- en la formulación de políticas educativas.</p> <p>(...)</p> <p>En términos de las vinculaciones entre trabajo y educación, está claro que los viejos mecanismos de planificación de la educación han sido honrosamente enterrados con un certificado de defunción debidamente expedido. Pero también está claro que no hay respuestas precisas en materia de planificación. Dado el cambio tecnológico de las últimas décadas, las modificaciones en las políticas de empleo de los gobiernos, especialmente la reducción del sector público, y en particular las constantes transformaciones en las dinámicas de los</p>	<p>El neoliberalismo ha impactado en la educación en América Latina sobre tres aspectos principalmente: a nivel de la economía política del financiamiento educativo, en términos de las vinculaciones entre educación y trabajo, y mediante la creación de un movimiento por estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, curriculum, educación superior o formación docente</p>	<p>Impacto de las políticas neoliberales en la educación en América Latina: 1. Privatización para su financiamiento; 2. Adaptación de la educación al mercado de fuerza de trabajo; y, 3. Creación de estándares de excelencia académica internacional, desde el preescolar hasta la universidad, medidos a través de la evaluación y el currículo</p>

<p>mercados de trabajo, cómo hacer que la educación responda claramente a las dinámicas del mercado de trabajo continúa siendo un verdadero enigma. Aún más, no está claro si estas dinámicas pueden ser anticipadas con el suficiente tiempo como para ajustar los productos educativos a la satisfacción de necesidades del mercado</p> <p>(...) el modelo hegemónico neoliberal ha impulsado en los ámbitos de la educación un movimiento por la creación de estándares educativos refrendados vía comparaciones internacionales de rendimiento educativo, que han impactado prácticamente sobre todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la universidad. Lamentablemente, este movimiento de estándares ha sido usado más como instrumento de control político que como herramienta de mejoramiento educativo.</p>		
--	--	--

BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA

- ÁlvarezGallego, Alejandro (2007). Los límites de la Escuela. Bogotá D.C.
<http://enredateconcajica.blogspot.com/2007/09/los-limites-de-la-escuela-por-alejandro.html>
- Apple, Michael (2001) *¿Pueden las Pedagogías Críticas interrumpir las políticas neoliberales?* Publicado en: Revista Opciones Pedagógicas. Número 24, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Berger, Peter; Luckmann,Thomas (1999) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores (versión en formato Word)
- Cassens, Bernard (1998). Democracia participativa en Porto Alegre. Una experiencia de poder popular en Brasil. En:
<http://www.cisas.org.ni/genero/Exp%20Poblacion/Documentos%20en%20PDF/Una%20experiencia%20de%20poder%20popular%20en%20Brasil.PDF>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2010). *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Organización de las Naciones Unidas. En:
http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/39710/100604_2010-114-SES.33-3_La_hora_de_la_igualdad_doc_completo.pdf
- De Freitas, Andrea C. M. (2005) *La experiencia de Democracia Participativa en Porto Alegre*. En: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/freitas-andrea-experiencia-democracia.pdf>
- Díaz Borbón, Rafael (s/f). *Los créditos, la educación superior y el demerito profesional del Tercer Mundo*. En revista Opciones Pedagógicas, números 26 y 27. Serie Cuadernos de Educación. Bogotá, Colombia. 2002 y 2003. Pp. 216-227.

- Fischman, Gustavo E. y McLaren, Peter. (2002-2003). Educación para la democracia: hacia una utopía crítica. En: Revista Opciones Pedagógicas, número 26-27, pp. 177-199. Bogotá D.C.
- Freire, Paulo (2010) *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi editores. Méjico.
- Flores, Carlos (s/f) ¿Para quién ha gobernado Garzón? En: <http://www.elsocialista.org/ediciones/es-622/05-bogota.html>
- Gadotti, Moacir (2003) La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis. En: [http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/paginas/materiales/La pedagogia de Paulo Freire 2003%20Gadotti.pdf](http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/paginas/materiales/La_pedagogia_de_Paulo_Freire_2003%20Gadotti.pdf)
- Galeano, Eduardo (1989) nosotros decimos no. Crónicas (1963-1988). Siglo veintiuno de España editores, s.a. Madrid.
- Gallardo, Helio (1992) *Radicalidad de la teoría y sujeto popular en América Latina*. En revista PASOS Número especial 3/1992, Departamento Ecuménico de Investigaciones. Costa Rica. Pp. 27-42
- Garzón, Luís Eduardo (2008) Los gobiernos locales en la esfera global. Consecuencias de la entrada de los gobiernos locales en el ámbito internacional. Ponencia para la III Conferencia Anual del Observatorio de Cooperación Descentralizada UEAL en <http://www.conferencias.observ-ocd.org/docs/aportaciongarzon.pdf>
- Gindin, Julián (2007). La conflictividad docente en América Latina: un balance del año 2004; coordinado por Pablo Gentili. - 1a ed. - Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires

- Hatcher, Richard. (2003). Democracia participativa y educación: la experiencia de Porto Alegre y de Río Grande do Sul, Brasil. En: Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global. Guías didácticas de educación para el desarrollo. Madrid. Pp. 57-112
<http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Gu%C3%ADas/EDUCAR%20CIUDADANIA,%20de%20lo%20local%20a%20lo%20global.pdf#page=57>
- Jaimovich, Analía (2005) Descentralización de la gestión escolar. Un estudio sobre el proyecto Escuela Ciudadana en Porto Alegre (Brasil) y el proyecto de Escuelas Autogestionadas de San Luis (Argentina). Informe final del concurso: Poder y nuevas experiencias democráticas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. En:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/demojov/jaimo.pdf>
- Martínez Boom, Alberto; Noguera, Carlos E.; Castro, Jorge Orlando (2003) *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.
- Marx, Carlos (1976). Tesis sobre Feuerbach. En: Obras escogidas, tomo 1. Editorial Progreso. Moscú.
- Marx, Carlos; Engels, Federico (1976). La ideología Alemana. Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista. En: Obras escogidas, tomo 1. Editorial Progreso. Moscú.
- McLaren, Peter (2003) *Globalización del capital, Pedagogía Crítica y consecuencias del 11 de septiembre*. Entrevista realizada por Lucía Coral Aguirre Muñoz y publicada en Revista Electrónica de Investigación Educativa, mayo, vol. 5, número 1,

- Universidad Autónoma de Baja California, Méjico, Pág. 135-185. En:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15505107>
- _____ (2005) *La vida en las escuelas*. Siglo xxi editores. Méjico.
 - Mora-Ninci, Carlos (2001). La observación dialéctica: problemas de método en investigaciones educativas. Publicado en: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Compilador: Carlos Alberto Torres. Versión virtual en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/torres.html>
 - Osorio, Jaime (2001) *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. Méjico.
 - Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una Gran Escuela. Para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/plan_sectorial_2004_08.pdf
 - Plataforma política del Polo Democrático Independiente (2003). En: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Polo-Democratico/669589.html>
 - Pulido Chaves, Orlando (2008) *La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente*. Laboratorio de Políticas Públicas de la Clacso. Buenos Aires.
 - Rodríguez Lozano, Juan Carlos (2012). Análisis del Plan Sectorial de Educación “Bogotá: una gran escuela” y sus resultados en materia social educativa de la ciudad, periodo 2004-2008. En: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/10336/3615/1/1010182432.pdf>

- Saramago, José (2002). Entrevista publicada en: www.voltairenet.org/article120090.html
- Sarmiento Palacio, Eduardo (1990). Una década perdida para América Latina. En: <http://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/57/view.php>
- Stolowicz, Beatriz (2010). *América Latina hoy: la estrategia conservadora “posneoliberal” para la estabilización Capitalista*. Publicado en: Revista CEPA. Volumen III, número 12, mayo 2011. Bogotá D.C. pp. 33-39
- Streeck, Wolfgang (2011) *Las finanzas asaltan el poder político*. Artículo publicado en: Le Monde diplomatique. Edición Colombia. Año IX. No. 108. Febrero 2012. Pp. 20-22
- Torres, Carlos Alberto (2001). *Grandezas y miserias de la latinoamericana del siglo veinte*. En: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/torres.html>
- Torres A., Juan Carlos; Pinilla Díaz, Alexis V. (2007). El conflicto colombiano y la investigación sobre formación ciudadana en la última década. En: memorias VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá D.C. Pp. 220-232
- Un acercamiento a las políticas públicas del Distrito (2009) Veeduría Distrital. Bogotá D.C. En: www.veeduriadistrital.gov.co
- Van Dijk, Teun A. (1999) El análisis crítico del discurso. En: Revista Antrophos, Barcelona, septiembre-octubre. Pp. 23-36