

**Configuraciones de sujeto y acción política docente escolar y pública en el escenario
neoliberal bogotano del siglo XXI**

Yeny Paola Cárdenas Pérez

Monografía para optar al título de Socióloga

Camila Torres

Directora

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades ECSAH

Programa de Sociología

Bogotá DC.

2020

Agradecimientos

A la UNAD donde encontré la posibilidad de hacer realidad un sueño pospuesto. Y a cada docente que aportó métodos, teorías y visiones de mundo, de la Sociología y de construcción de país.

A las y los estudiantes del programa con quienes fuimos aliados en este propósito formativo desde la construcción, destrucción y reconstrucción de vías de diálogo y trabajo colaborativo.

A todas las personas que cooperaron desinteresadamente en la realización de entrevistas, encuestas y demás actividades requeridas desde los diferentes cursos que alimentaron mi formación profesional.

A Camila Torres con quien tuve la fortuna de reencontrarme para que dirigiera esta monografía y me acompañara así al logro de un propósito.

Y por supuesto, a las y los docentes que accedieron generosamente a compartir sus experiencias de vida marcadas por la opción pedagógica y su trascendencia social y política.

Dedicatoria

A mis compañeras y compañeros docentes que día a día luchan desde la adversidad avasallante del neoliberalismo para que la educación no sea un privilegio sino un derecho, real y universalizado, que potencie las posibilidades de soñar y de ser, y para que la política sea una práctica ética, pensante y transformadora de la sociedad.

Yo pienso que el docente debería ser como un virus también,
porque si uno se le va con todo a la escuela,
entonces la escuela se defiende ¿Qué significa eso?
Que si alguien siente una agresión desde afuera,
por ejemplo una cortada, se sana,
pero un virus comienza a transformar todo desde adentro,
son pequeñas acciones que se van agenciando.

(A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020)

Tabla de contenido

Introducción	10
Justificación	14
Contexto	17
1. Neoliberalismo y su impacto en las políticas educativas de Bogotá	25
1.1 El neoliberalismo	25
1.2 Neoliberalismo y educación	30
1.3 Impacto neoliberal en el sector educativo de Bogotá	34
1.3.1 Desfinanciación de la educación pública	37
1.3.2 Financiación de la educación privada y concesiones	39
1.3.3 Nuevo estatuto y control docentes	41
1.4 Resistencia docente al neoliberalismo pedagógico	43
2. La acción política docente en el escenario educativo neoliberal de Bogotá	46
2.1 La acción política docente	47
2.2 Formas y contextos de la acción política docente	50
2.2.1 La acción política en el aula	52
2.2.2 La acción política docente en la dinámica institucional	54
2.2.3 La acción política docente en el territorio	55
2.2.4 La acción política docente gremial	56
2.2.5 La acción política docente en el plano epistemológico	57

2.3 Las resistencias a la acción política	58
2.4 El escenario educativo neoliberal en Bogotá	60
2.5 Los retos	64
3. La experiencia del Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo	66
3.1 La chispa	68
3.2 El inicio del CPPC	70
3.3 La pedagogía como vocación	72
3.4 La influencia de Michel Foucault	74
3.2.1 Marco de acción política junto a Hannah Arendt	74
3.2.2 La autoconstitución del sujeto	75
3.2.3 Libertad como un correlato de relaciones de saber y poder	76
3.2.4 Transformación de la relación docente-estudiante	77
3.5 Los agenciamientos	78
3.6 La apuesta contra neoliberal	80
3.6.1 Concepción del neoliberalismo como un sistema habitado	80
3.6.2 Búsqueda de puntos de fuga	81
3.6.3 Acción en red	82
3.6.4 Acción tipo virus	83
Conclusiones	85
Referencias bibliográficas	89

Índice de tablas y gráficas

Tabla 1 Comparación de estructura y distribución del SGP	20
Tabla 2 Gasto público en educación como porcentaje del PIB	21
Tabla 3 Colegios que hacen parte de la oferta pública educativa	23
Tabla 4 Planta docente distrital	24
Tabla 5 Aspectos del ordenamiento Constitucional de 1991 relevantes al neoliberalismo	28
Tabla 6 Evolución del presupuesto distrital para educación	38
Gráfico 1 Evolución de la matrícula pública en Bogotá	23
Gráfico 2 Aumento poblacional en Bogotá	23

Índice de anexos

Anexo A. Entrevista al docente Nayib Gustavo Nizo Cárdenas	95
Anexo B. Entrevista a la docente Angélica Fresneda Páez	102
Anexo C. Entrevista al docente Wilmer Javier Cárdenas	108
Anexo D. Entrevista a la docente Erika Alexandra Tole Ruíz	114
Anexo E. Entrevista al docente Andrés Santiago Beltrán Castellanos	119
Anexo F. Entrevista al docente Iván Orlando Caicedo Vallejo	127
Anexo G. Entrevista a la docente Edna Esperanza Bernal Sanabria	134
Anexo H. Entrevista a la docente Andrea González Ávila	140

Introducción

En Latinoamérica, las reflexiones en torno a la relación entre el Estado y la sociedad civil, así como entre lo público y lo privado se van a desarrollar a partir de los debates neoliberales de fines del siglo XX. Debates en los que se cuestiona la intervención del Estado, los procesos de descentralización y reforma, y la ideas que configuran los escenarios democráticos postdictaduras.

Esta ola democratizadora se representó en Colombia desde la Asamblea Nacional Constituyente, impulsada en parte por el movimiento ciudadano de la séptima papeleta, que marcó un nuevo horizonte para el Estado plasmado en el documento de la Constitución Política Nacional de 1991. Sin embargo y contrario a lo que se esperaría del moderno Estado social de derecho allí consagrado, la subsecuente Ley general de educación (115 de 1994), monopolizó para el nivel central la expedición de política educativa (planeación y evaluación) y territorializó la financiación de la educación al definir las transferencias según participación regional en los ingresos corrientes de la nación. Esta última medida, que ya atentaba contra la financiación de la educación pública y el derecho a la educación en condiciones de equidad (principios constitucionales), se profundizó con la expedición del Acto Legislativo 01 en 2001 que, modificando la misma Constitución, recortó dichas transferencias y ha llevado a una reducción progresiva del presupuesto real de la educación.

El impacto de esas medidas alentó la acción política del Magisterio que, desde su sindicato nacional, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) lideró en ese momento un paro nacional de 37 días. Sin embargo, la contundencia de las movilizaciones no logró detener el empuje neoliberal contenido en tales reformas y, al contrario, el Magisterio fue herido estructuralmente con la promulgación unilateral del nuevo estatuto docente (Decreto 1278 de 2002) que lleva a la existencia de facto, de dos estatutos vigentes con contenidos diferentes respecto a ingreso, ascenso, remuneración y evaluación docente.

Evalúa Carli (2008) que se ha soslayado la “dimensión conflictiva y litigiosa de los procesos educativos en los escenarios democráticos” (p.4) a cuenta de las lecturas culturales de los fenómenos educativos, siendo necesario revisar las formas de la relación entre Estado y sociedad civil y de la educación como mediador, en momentos en que el mercado tiene un papel preponderante en lo social y lo político - así como los medios masivos- en la configuración de identidades y en la reconfiguración de la esfera pública.

Este cuestionamiento por los conflictos en torno a la definición de lo educativo debe enmarcarse en los procesos de formación de Estado que implican “la constitución de instituciones, símbolos y prácticas políticas capaces de inventar el Estado y consolidar, en medio de diversos proyectos políticos en disputa, una determinada idea de una nación” (Schueler y Southwell, 2011). Esta lectura obedece entonces a la necesidad de interpretar la construcción histórica del Estado para “comprender de qué modo el pasado está inscrito en nuestra experiencia y cómo el futuro se vislumbra ya en la historia presente.” (Novoa, 2009).

Según Giroux (2015) el neoliberalismo es un estadio del capitalismo que resulta más predatorio que el fundamentalismo del libre mercado porque, además, no tiene interés en hacer algún tipo de concesiones políticas. Es un proyecto político y económico que se constituye desde una ideología de lucro, consumo y mercado; es también un modo de gobierno basado en la competencia y la abstracción de lo social; una política de privatización y desregulación; y una forma de pedagogía pública correspondiente con la racionalidad del mercado.

El neoliberalismo se basa en la existencia de una élite global que instrumentaliza a los Estados Nación en favor de acrecentar su poder. Razón por la que las grandes corporaciones de defensa y las instituciones financieras tienen un papel central en las decisiones políticas. Basta ver al respecto, las “recomendaciones” que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha hecho para Colombia en los amplios campos de legislación, políticas y prácticas y que se aplicaron desde 2016 con el propósito de ser admitidos en este grupo, propósito que se alcanzó en el mes de abril del presente año.

Afirma también Giroux que además del permanente estado de guerra, la barbarización, el racismo, el ataque directo a la libertad y a los derechos civiles, dos de las características del neoliberalismo son de un lado, la guerra blanda librada en el frente cultural que se caracteriza por la instrumentalización de los sentidos colectivos de la imaginación ética y la responsabilidad social por la utilización de formas de entretenimiento como máquinas de enseñar en la cultura popular llevando esto a que “La violencia se ha vuelto el elemento más importante del poder y la fuerza mediadora que impacta sobre las relaciones sociales” (2015, p.23). En este plano cultural, se ha buscado configurar una imagen del docente como cumplidor de normas, recursivo en la superación de las carencias de materiales y neutral en materia política. Lo contrario, es tildado de muestra de ideologización de su quehacer y además del reconocimiento social, por esta vía se puede perder hasta la vida al ser señalado como objetivo de grupos de extrema derecha.

En otro plano complementario, se adelanta una guerra contra la juventud que se manifiesta en la corporativización de la educación superior que no es otra cosa que la muerte lenta de la Universidad como centro de creatividad y crítica, mientras se convierte en co-conspiradora en el control neoliberal del orden social. Agrega Giroux a este panorama, una serie de crisis existenciales colectivas marcadas por el individualismo, la desesperanza y la despolitización; crisis estas del mundo social, que podrían ser leídas en específicas características en el ámbito educativo.

Bogotá no podría estar lejana a este panorama, y se han adelantado desde el gobierno distrital tanto como proyectos profundamente neoliberalizadores como otros de corte progresista que buscaron posicionar prioridades sociales en la administración. En el campo educativo, se han replicado las tensiones propias del neoliberalismo pedagógico y se han agenciado también procesos y formas de acción que perfilan concepciones alternativas sobre el sujeto docente político.

Surge la pregunta entonces por el papel que ha desarrollado la docencia en el contexto particular de Bogotá frente al neoliberalismo pedagógico. Dilucidar este papel a partir de las formas de acción que se adelantan, da luces sobre el tipo de sujeto político docente actual, en el entendido que la acción pedagógica siempre es política y que hay unas formas de ser docente más del tipo bancario-reproduccionista y otras del tipo emancipador-transformador (Freire, 1970). Hay que destacar en esta perspectiva que el continuismo no es sinónimo de neutralidad y que, como esfera pública, la educación permite y requiere el agenciamiento de múltiples formas de acción política. Formas que, en cuanto innovadoras y críticas se han configurado como resistencias ante el sistema micro y macro educativo.

Esta dimensión conflictiva de la educación como campo de estudio sociológico, orientó la realización de la presente monografía que se propone caracterizar las configuraciones del sujeto político docente, escolar y público del siglo XXI en Bogotá. Para ello, se adelantó un primer capítulo de conceptualización basada en David Harvey y Jairo Estrada Álvarez para el neoliberalismo, en Pablo Gentili y Adriana Puiggrós para el neoliberalismo pedagógico, en Paulo Freire, Henry Giroux, Hannah Arendt y María Cristina Martínez para acción política y acción política docente en particular y Michel Foucault, Gilles Deleuze y Félix Guattari para lo referente a los agenciamientos.

Desde el enfoque socio crítico que se adoptó para esta investigación cualitativa, se encontró relevante la necesidad de auscultar las voces docentes y sus comprensiones respecto al momento neoliberal y las posibilidades de acción política docente, con ese horizonte de interpretación teórico-práctica, se realizaron ocho entrevistas semi estructuradas con docentes del sector público de Bogotá participantes de experiencias de acción política colectiva. Dichas experiencias son la Mesa Rural Distrital, el colectivo LaÉ, el grupo Batukada Revolucionaria, Plataforma SER y el Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Con el material de las entrevistas, se construyó el segundo capítulo referente a la acción política docente en el escenario educativo neoliberal de Bogotá, y el tercero, respecto a la particular experiencia del Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo.

En la escritura del documento, atravesada por la constante del debate sobre las relaciones de saber y poder y su impacto en la educación, se hacía cada vez más incómodo referirse con artículos masculinos, cuando los neutros no eran funcionales, a una comunidad de mayoría femenina. Fácilmente se llegó a las preguntas ¿Dónde están las mujeres? ¿Por qué se las elimina? referidas a que en el ámbito discursivo del Magisterio se elimina sistemáticamente al género femenino al generalizar el uso de nombres como padres, niños, hijos o profesores (Morales y González, 2007). De hecho, en 2017 el 64.9% de la planta docente oficial nacional eran mujeres (Bonilla et al., 2018), razón que, sumada a la necesidad de romper el sexismo en todos los ámbitos y desde el lenguaje académico en particular, motiva a que en este documento monográfico se adopte una postura discursiva de género que llevará al uso de femeninos cuando la selección de género sea necesaria.

Es entonces una apuesta teórica y metodológica a favor del posicionamiento de la docencia como ámbito de acción política, donde se indagó por el impacto neoliberal contenido en las políticas educativas expedidas en la ciudad de Bogotá en lo corrido de este siglo, las principales formas de acción política colectiva del sujeto docente y la posibilidad de agenciamientos propios de esta época y la forma en que se han logrado configurar en medio de un contexto neoliberal.

Justificación

La pregunta por los fines de la educación resulta fundamental para definir tanto la política macro educativa nacional como los proyectos educativos al interior de cada institución. Es a partir de los propósitos de la educación, en el caso colombiano contenidos en la Ley general 115 de 1994, que se definen los recursos, responsabilidades, participantes, currículos y etapas de un proceso formativo concebido como permanente y donde el Estado social de derecho asume un papel de garante.

Contiene lo educativo entonces una discusión que pasa por la representatividad política, las conformaciones gubernamentales, el sistema de distribución de presupuestos en las regiones, la relación con los sistemas económicos, los debates pedagógicos en torno al sentido y los métodos de la educación, las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, la etnoeducación, los fines de la evaluación estandarizada y la formativa, los escenarios de autonomía institucional y las configuraciones sociales y políticas de los sujetos educativos, entre otros.

Esta complejidad del campo educativo se ve profundizada por la concepción misma sobre los actores educativos que son validados o no como agentes de transformación. La desprofesionalización de la labor docente (evidenciable entre otras en la histórica lucha por la nivelación salarial de las docentes) es traspasada a los escenarios gubernamentales de construcción de lo educativo, donde la docente antes que ser reconocida como sujeto pedagógico, es instrumentalizada en función de la ejecución de normas, y su profesión es convocada para adaptar los ideales de la educación a los exiguos recursos ofrecidos por el gobierno nacional o, a proyectos de estandarizado cumplimiento que desconocen la diversidad y necesidades de las regiones a lo largo y ancho del territorio colombiano. Quienes debieran ser las constructoras de las políticas en materia educativa y para ello asesoras del gobierno nacional, son presentadas ante la sociedad como saboteadoras, vagas, problemáticas y en todo caso, antagonistas de las medidas que desde la burocracia se toman para todo el sistema educativo.

El debate pedagógico en Colombia ha estado en un segundo o tercer plano, mientras urge reclamar por condiciones materiales de realización (presupuesto) y lo que es más preocupante, reclamar por el fundamental derecho a la vida. Lo anterior, en el marco de construcción del Estado colombiano donde, a 200 años de república, no se ha logrado concretar

un acuerdo educativo que en lo fundamental demuestre una articulación coherente entre fines sociales, política pública y administración. Este acuerdo sólo puede ser pensado desde el reconocimiento de las docentes como sujeto pedagógico y político, que a la par del Estado colombiano, ha avanzado en su construcción en medio de tensiones y disputas de sentido y representatividad.

Hablar de educación sin las docentes ha sido una constante en Colombia y en el marco de la promoción de la agenda neoliberal, se logró su profundización debido a la aparición de equipos de expertos que definen las prioridades educativas en el gasto público y las opciones de innovación cuya implementación descontextualizada se ofrece como garantía de mejoramiento, las docentes han sido entonces relegadas, cuando por su experiencia en territorios concretos, tienen mucho para decir. Por eso, esta investigación no acude sólo a referentes teóricos para construir una visión del impacto del neoliberalismo pedagógico, sino que, desde una interpretación sociológica del carácter conflictivo de la educación, escucha a las docentes para conocer justamente sus referentes y los agenciamientos que adelantan desde el entendido de su acción docente como política y, desde el carácter imperativo que asignan a la conformación de sujetos políticos docentes y educativos.

Una problematización que se pretenda sociológica no puede aislar el campo educativo ni siquiera en lo referente a las tensiones entre los actores intra escolares. Sus dinámicas se tejen en el vasto mundo de relaciones sociales y de poder que habitan. Por ello, el neoliberalismo es marco de referencia obligatoria para captar el conflicto en los sistemas educativos como parte de la esfera de lo público. Pero no es un marco estático, es dinámico y se fortalece a escala macro y micro social.

En esta comprensión radica justamente la nueva visión integradora de las formas de acción política docente identificadas en este trabajo y que ya no se atan a un plano de acción, sino que, apuntan a la construcción de formas que integran lo investigativo, lo organizativo y la transformación social en apuestas concretas y en escenarios de complementariedad.

Conviene a las universidades como centros de pensamiento, promover análisis sobre lo que ha significado como proceso y realidad para Colombia, la materialización del derecho a la educación y el papel destacado que han tenido las docentes en dicha construcción. Análisis que partan del reconocimiento a la docente como portadora de saber y que se alejen del carácter infantilizante con el que la universidad ha tratado a la docencia escolar. Urge también adelantar

investigaciones que relacionen el momento neoliberal propio del siglo XXI en el que se encuentra el Estado colombiano y profundicen sus implicaciones en el campo educativo, particularmente desde las políticas públicas y las tendencias políticas, así como desde los agenciamientos que lideran colectivamente diferentes actores como forma de acción política.

Se está configurando un nuevo sujeto docente consciente del carácter político de su acción, conciencia que resulta del entendimiento de las relaciones de poder y saber que lo han constituido, profundamente crítico de las instituciones incluso de las que lo representan y en esta medida, comprometido con la transformación personal, al interior de las instituciones, de las comunidades que habita, en sus representaciones gremiales y en la institucionalidad educativa y política. Es de este sujeto, convencido del papel emancipador de la educación potenciado en la articulación con otras, al que se refiere esta monografía.

Contexto

El contexto del sector educativo en un territorio debe ser abordado desde una perspectiva relacional en la que se construye dialécticamente con el Estado. Novoa (2009) identifica tres tiempos históricos en esta construcción: El primero de consolidación y difusión del modelo escolar hacia 1870, caracterizado por el regreso de formas de educación familiar, una posterior definición de la educación como un bien privado y una última fase basada en la importancia de las nuevas tecnologías y la enseñanza individualizada. El segundo tiempo histórico situado hacia 1920, se refiere a la Escuela Nueva y la pedagogía moderna orientada por los principios de educación integral, autonomía de los educandos, métodos activos y diferenciación pedagógica. Y el tercer tiempo histórico a partir de 1970, lo define como de desescolarización de la sociedad debido a que la educación permanente es uno de los conceptos clave de este momento centrado en la crítica a la escuela como institución y en los escenarios para la búsqueda de alternativas al modelo escolar. Su llamado se enfoca a la construcción de un nuevo contrato educativo celebrado con la sociedad que refuerce lo educativo dentro de la esfera de lo público.

En el mismo sentido de Novoa, pero reforzando una perspectiva latinoamericanista, Torres (2001) va a reconocer que el siglo XX marcó la expansión, diversificación y mejoramiento de las oportunidades educativas desde las pretensiones modernizantes de ilustración, progreso y justicia social pese a que los temas de equidad, calidad y relevancia continúan siendo cuestiones críticas. Es así que el campo pedagógico estuvo influenciado en ese siglo por ideas pedagógicas tales como el espiritualismo de Rousseau, Pestalozzi, Herbert y las premisas de la revolución francesa; el normalismo basado en la maestra como formadora de nación, el sistema homogéneo y el control; el positivismo centrado en una noción omnicomprensiva de la objetividad social; el capital humano que proclamaba la benevolencia del auto interés para la sociedad; la Escuela Nueva y la educación popular entendida como la colaboración político pedagógica en sectores subordinados.

En el siglo XX predominaron 3 modelos estatales en Latinoamérica con una lectura correspondiente para el caso colombiano: el liberal conservador (1880-1930) donde se definieron las instituciones y la nacionalidad, el Estado desarrollista (1940-1980) reconocido por los procesos de modernización y, el Neoliberal o de ajuste estructural (a partir de los noventa), marcado políticamente por la figura de los populismos autoritarios, el corporativismo y las dictaduras militares. Este último modelo, ha determinado retrocesos en la calidad

educativa de las últimas décadas y las proyecta en las futuras al promover una agenda neoliberal centrada en la reducción de costos, la descentralización financiera y la disminución de las funciones sociales del Estado.

El campo educativo en Colombia se definía entonces a partir del segundo momento estatal, en tensión entre el gobierno central, los sujetos políticos educativos de estudiantes y docentes que se configuraban como sector en un ambiente de agitación social y represión política, y el impacto de lineamientos externos que en forma de planes, misiones y recomendaciones reemplazaban la necesaria discusión interna en torno a la definición de objetivos y acuerdos nacionales para la educación y por ende, para el país.

En 1959 se funda FECODE (que hoy día es el sindicato más robusto del país con 270 mil afiliados). El magisterio colombiano ya organizado, hizo su primera gran movilización en 1966, con el lema “Por la educación hasta la muerte” y en el marco del primer paro nacional que duraría 40 días, la llamada “*Marcha del hambre*” llevó a que unos 100 docentes caminaran 1600 kilómetros que separaban Santa Marta de Bogotá, en protesta por los seis meses que llevaban sin recibir salario, por la ampliación del presupuesto para educación y en la búsqueda de estatuto orgánico que dignificara su profesión. La marcha despertó la solidaridad de diferentes sectores que se congregaban en mítines de apoyo en los lugares que pasaban y tuvo gran impacto en medios y organizaciones internacionales, posicionó además el tema de la educación como problemática nacional y se convirtió en impulso para las luchas de futuras décadas.

La fuerte agitación social de la década de los setenta era alentada desde el campo educativo por la definición del Programa mínimo de los estudiantes universitarios y por la lucha por un estatuto para las docentes, hechos que, sumados a los reclamos por autonomía y democratización de las instituciones educativas, llevaron a que estudiantes y docentes se empezaran a configurar como sector y se posicionaran como interlocutores ante el gobierno nacional en un escenario de represión estatal debido al permanente Estado de sitio.

En 1975 se promulga la Ley 434 que decreta la nacionalización de la educación primaria y secundaria, reorientando hacia la Nación los gastos del funcionamiento educativo. En este contexto, estructurando elementos de la Escuela Unitaria y basado en la pedagogía activa, la promoción flexible y la relación escuela-comunidad, se perfila bajo el liderazgo de la colombiana Vicky Colbert, el programa de Escuela Nueva que es financiado entre otros por el

Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el programa de Desarrollo Rural Integrado (DRI), UNICEF y el Banco Mundial.

Ya con esa legalización de la función docente contenida en el Decreto 2277 de 1979, el sindicato de FECODE en su XI Congreso Nacional de 1982 y bajo la consigna “Educar y luchar por la liberación nacional”, lidera el inicio de un *Movimiento Pedagógico* como ejercicio profundo de reflexión colectiva sobre el papel cultural de la educadora y la búsqueda de alternativas pedagógicas para incidir en un cambio educativo y en el fortalecimiento de la educación pública. Este aire de renovación fue nutrido por pedagogos universitarios que desde las teorías críticas y de educación popular alentaron al giro educativo hacia la construcción nacional.

La realización del Primer Congreso Pedagógico Nacional en 1987 motivó la participación de miles de docentes en asambleas zonales y distritales preparatorias, muestra de un avance organizativo evidenciable en la sistematización de sus experiencias, en la conformación de equipos investigativos y en el relacionamiento con Universidades, organizaciones no gubernamentales y con el mismo gobierno. Discusiones estructurales del Movimiento Pedagógico referidas a la autonomía y la democratización escolar, a la conformación de escenarios para la planeación educativa, a la definición de Proyectos Educativos Institucionales y al lugar de las innovaciones educativas, fueron incluidas en la Ley General de Educación expedida en 1994. Justamente los debates en torno a esta Ley permearon el espíritu del Segundo Congreso Pedagógico Nacional realizado en el año de su promulgación y por esta vía, se desmovilizaron buena parte de las voluntades que habían convergido en el Movimiento Pedagógico; sus iniciativas alentaron la conformación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) al interior de FECODE.

El aumento progresivo del presupuesto destinado a educación según la Constitución de 1991 fue prontamente reformulado a raíz de “el déficit consolidado del sector público [que] ascendió a 5,5% del PIB, el más alto desde finales de los años 70, lo que condujo a una recesión económica con crecimiento negativo de 4,3% en 1999” (Contraloría General de la República, 2017, p.14). Es así como en 2001 se llega a la expedición del Acto Legislativo 01 que crea el Sistema General de Participaciones (SGP) y fija el presupuesto de transferencias (ver tabla 1) a las variaciones de los ingresos corrientes, hecho que dada la extensión del periodo de transición a través del Acto Legislativo 04 de 2007, llevó a que el SGP disminuyera como porcentaje de los ingresos corrientes del 40% en 2002 al 28% en 2015 (p.15).

Tabla 1*Comparación de estructura y distribución del SGP*

Presupuesto	Inversiones	Ley 715 2001	Ley 1176 2007
Sectores 96%	Educación	58.5	58.5
	Salud	24.5	24.5
	Propósito general	17	11.6
	Agua potable y saneamiento básico	NA	5.4
Asignaciones especiales 4%	Municipios ribereños	0.08	0.08
	Fondo de pensiones	2.9	2.9
	Resguardos indígenas	0.52	0.52
	Alimentación escolar	0.5	0.5

Fuente: Elaboración propia con base en información de la Contraloría General de la República.

Un estudio adelantado por la Contraloría General de la República en 2017 para evaluar el efecto redistributivo del SGP durante la vigencia de los dos Actos legislativos de 2001 a 2016, encontró que efectivamente, las regiones pobres eran altamente dependientes de los recursos de la nación debido a que no tenían alta recaudación o ingresos por regalías, tendiendo por ello a profundizar su empobrecimiento ya que la asignación de recursos debe ser “bastante más progresiva si se quiere un cierre de brechas en un par de décadas, de lo contrario, se requerirá más de medio siglo” (p. 25) y agrega, “En educación, cerrar la brecha en términos de coberturas netas y de puntajes en desviaciones a la media departamental puede tomar entre 30 y 48 años” (p. 44).

En 2017 el Magisterio adelantó un paro nacional en el que denunciaba que los cambios en las reglas de las transferencias han acumulado una deuda histórica de unos 73 billones de pesos con el sector educación. Como resultado de las movilizaciones nacionales, logró una adición de 1.8 billones de pesos a la bolsa de educación del SGP para ese año, así como puntos de aumento tendientes a avanzar en la profesionalización del salario docente.

Al año siguiente, 28 de las 32 universidades públicas de Colombia entraron en un paro general debido a la crisis fiscal de la educación superior que denunciaban en 18.2 billones de pesos. Las robustas y creativas movilizaciones, así como a la brutal represión desatada por el

gobierno, logró posicionar la necesidad de la financiación a la educación (ver tabla 2) como prioridad nacional base para el progreso del país, y ganaron en la negociación con el gobierno nacional 4.5 billones de pesos más para el presupuesto de educación en los siguientes cuatro años.

Tabla 2

Gasto público en educación como porcentaje del PIB

Año	Gasto público en educación como % del PIB	Gasto público en educación básica como % del PIB
2008	7.43	3.53
2009	8.06	3.98
2010	7.90	3.81
2011	7.56	3.71
2012	7.46	3.59
2013	7.71	3.78
2014	7.52	3.50
2015	7.43	3.47

Fuente: Recorte de datos de la Contraloría General de la República, op. cit.

Los procesos de búsqueda de la materialización del derecho a la educación, avanzan en un contexto de conflicto armado que ha incidido directamente en la educación pública: Según la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, de 1993 a 2018 fueron asesinados 1094 docentes; se ha logrado documentar 140 casos de estudiantes, trabajadores y docentes universitarios asesinados en el periodo 2000-2018 (Beltrán et al., 2019); el 9% de los estudiantes escolares de la ciudad capital de Bogotá tienen condición de víctimas del conflicto armado; tres universidades públicas del Caribe han sido incluidas en el Registro Único de Víctimas como sujetos de reparación colectiva a causa de un proceso sistemático de infiltración de grupos paramilitares. En los primeros días de septiembre de 2019 la comunidad educativa nacional es sacudida por la amenaza de “aniquilamiento y exterminio de toda FECODE” por parte de las Águilas Negras (recomposición del paramilitarismo urbano), en respuesta a la convocatoria a la Caravana por la defensa de la vida, la paz y la democracia motivada por el anuncio del retorno a las armas de un sector de las reinsertadas FARC-EP, hecho que impulsó el resurgimiento de las ideas guerrilleras desde el gobierno

nacional y en una parte de la sociedad civil a un mes de las elecciones municipales, donde se definía un horizonte de país.

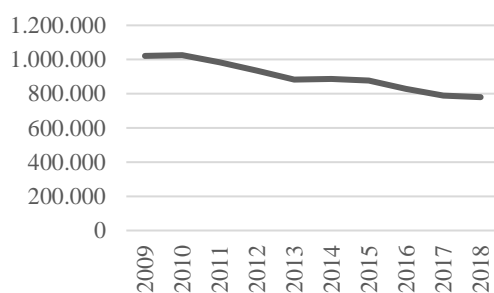
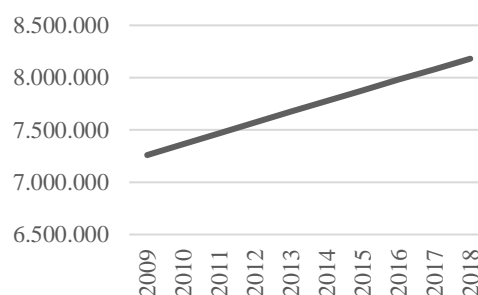
La financiación de la educación pública que ha sido generalizada en la región Latinoamericana ha avanzado muy lentamente en Colombia: la gratuidad total en la educación escolar recién fue establecida a finales de 2012 y en la Universidad aún no se logra. El Plan de Alimentación Escolar ha generado robos de dinero por valor de 21 billones de pesos (el déficit universitario se sanearía con 18); el debate de la calidad de la educación pública ha virado en favor de la financiación al sector privado por medio de concesiones administrativas en las escuelas y programas de estímulo a estudiantes en universidades privadas financiados con recursos públicos. La financiación de la educación pública, incluso en su tarea elemental de gratuidad, es una lucha vigente en Colombia.

Bogotá representa aproximadamente el 16% de la población nacional. Es un ente territorial certificado que cubre los gastos de educación con recursos del SGP y recursos propios. Tuvo hasta 2016 un superávit de oferta educativa que le permitía absorber la población que estaba en colegios en convenio (privados contratados), y en concesiones que son colegios públicos cedidos a administración privada (ver tabla 3). Desde la década anterior hay una notable disminución en la matrícula estudiantil (Gráfica 1) que las diferentes administraciones han explicado principalmente desde la tendencia decreciente en la tasa de natalidad -sostenida hasta 2015-. Por ende, hay una reversión en la población en edad escolar calculada en 1.452.675 para 2018, pese al progresivo aumento en la población distrital (ver Gráfica 2).

Según cifras de la SED (2018) de los 780.052 estudiantes matriculados el 40.4% está en primaria, el 34.8 en secundaria, 14.1 en media y 10.7% en preescolar. La oferta pública sólo cubre un grado de preescolar y uno de los reclamos del Magisterio es que, esta oferta se aumente a tres grados oficiales dado que, en la práctica, se está ofreciendo vía contratación externa casi el 40% de este nivel, en condiciones de infraestructura, académicas y laborales para 571 docentes, diferentes a las del sector oficial.

Tabla 3*Colegios que hacen parte de la oferta pública educativa*

Año	Distritales	Concesión	Convenio
2009	359	25	335
2010	358	25	303
2011	358	25	291
2012	359	25	267
2013	359	25	179
2014	357	25	142
2015	360	22	121
2016	361	22	73
2017	361	22	56
2018	363	22	44

Gráfica 1*Evolución de la matrícula en Bogotá***Gráfica 2***Aumento poblacional en Bogotá*

Fuente: Elaboraciones propias basadas en datos de la Secretaría de Educación

La población escolar se concentra mayoritariamente (57.6%) en las localidades de Kennedy, Bosa, Ciudad Bolívar, Suba y Usme. Las de menor presencia son Teusaquillo, Chapinero, La Candelaria y Sumapaz que por estar ubicado en territorio rural, cubre menos de mil estudiantes. En la distribución por sexo se observa que la cantidad de hombres es ligeramente superior a la de mujeres. Respecto al estrato socioeconómico, el 50.1% está en el estrato 2, el 20.6% en el estrato 1 y el 18.9% en el 3, hay un 0.7% que corresponde a los estratos

4, 5 y 6. 18.211 son estudiantes con necesidades educativas especiales, 67.353 son víctimas de conflicto armado y 6.221 pertenecen a grupos étnicos.

Respecto a las docentes, para 2018 había un total (docentes, coordinadoras y rectoras) de 35.223 (ver tabla 4). De 33.362 docentes, 26.967 son fijas, lo que significa que hay un 19.2% de docentes en provisionalidad. Las cifras de 2015 revelaron que el 41% de las docentes pertenecían al Estatuto 2277 y el 59% al 1278. Su concentración por localidades y niveles de enseñanza coincide con los de la población escolar.

Tabla 4

Planta docente distrital

Año	Docentes	Total con directivas
2009	29.183	31.117
2010	29.157	31.062
2011	29.164	31.067
2012	30.212	32.035
2013	30.087	31.945
2014	31.720	33.591
2015	32.942	34.943
2016	32.197	34.128
2017	31.227	X
2018	33.362	35.223

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la Secretaría de Educación

Es en este contexto de la educación bogotana situado en un escenario más amplio de neoliberalismo, en el que se pretende caracterizar las configuraciones docentes de sujeto y acción política, a la luz del diálogo entre referentes teóricos y experiencias docentes.

1. Neoliberalismo y su impacto en las políticas educativas de Bogotá

1.1 El neoliberalismo

Bourdieu (1997) afirma que el neoliberalismo es un “programa científico de conocimiento, convertido en programa político de acción” (p.1), de esta manera hace referencia a que la construcción de la teoría neoliberal se hizo al modo de la gran teoría pero que ha logrado pasar de discurso a materialización, debido al lugar hegemónico desde el que se ha formulado y desde el que orienta las decisiones económicas a escala mundial. Sin embargo, esta teoría sólo es parcial y usada con fines de conservación dado que en lo concreto, es contraria a sus propios principios.

En la imaginación sociológica, Wright Mills (1959) señala una serie de tendencias y deformaciones del trabajo sociológico, entre estas últimas señala a la gran teoría como una asociación y disociación de conceptos que, en todo caso, de aceptación o rechazo, ha tenido notable eco en la comunidad de científicos sociales ubicándose así en un lugar de autoridad que no suficientemente, implica la revisión y crítica a su validez práctica.

Es en ese sentido, que la teoría neoliberal puede ser definida sociológicamente como una gran teoría, consolidada desde un lugar hegemónico de creación y mantenimiento. Esta teoría tiene su origen en el contexto latinoamericano, cuando la alianza entre élites chilenas intereses empresariales estadounidenses y el gobierno de Estados Unidos, asestaron el golpe militar de Augusto Pinochet que en 1973 dio fin al gobierno socialista de Salvador Allende. Entonces, los llamados *Chicago boys*, economistas que se habían formado en la década del cincuenta en las teorías de Milton Friedman en la Universidad de Chicago, fueron convocados por el gobierno golpista para reestructurar la economía en función de la reversión de las medidas socialistas, la privatización, la renegociación con el FMI, la inversión extranjera y la libertad de comercio (Harvey, 2007). Paralelamente, se adelantaba el experimento neoliberal en Nueva York ante la crisis fiscal de la ciudad en 1975, que llevó a la toma de la economía por parte de las instituciones financieras y por esta vía, el desmantelamiento del sistema de bienestar a la población.

El proceso de neoliberalización avanzaba en abierto choque contra la democracia, como quedaba demostrado con el golpe militar en Chile y la cooptación privada de las funciones y los beneficios de las entidades financieras públicas en Nueva York. Este era sin embargo un ambiente desfavorable para su difusión; construir un consenso legitimador era necesario y fue

posible posicionando un discurso unívoco a favor de la libertad que llamara la atención sobre el estancamiento de los Estados y su papel inhibitorio tanto en la macroeconomía como en los emprendimientos personales.

En este contexto, se erigen los gobiernos de Ronald Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher en el Reino Unido, serán los encargados de liderar toda clase de ajustes en la estructura estatal y desregulación de sus funciones económicas y de protección social en beneficio de grandes corporaciones y capitales privados. Es así como hegemonizan el consenso frente a las prácticas neoliberales que serán generalizadas en todo el mundo en la década de los noventa. Harvey (2007) lo define de la siguiente manera:

El neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas. (p.6)

El giro neoliberal se produce a escala mundial en la década de los noventa, para este momento la crisis económica de 1973 y la desintegración del bloque soviético habían sido instrumentalizadas en función de la construcción de consenso en torno a la inviabilidad de los Estados, cuando estos asumen como principio el garantizar protección y bienestar social. Con esta premisa, la fortalecida tríada de Wall Street, Departamento del Tesoro de los Estados Unidos y Fondo Monetario Internacional, diseñó una serie de programas para la reestructuración de los Estados, que sería financiada con créditos sujetos a metas de cumplimiento y avance en dichos programas. Estos programas serían sintetizados en 1989 por John Williamson en el documento conocido como *Consenso de Washington*.

Los diez puntos del Consenso giran en torno a disciplina fiscal, redireccionamiento del gasto público, reforma tributaria, liberalización de las tasas de interés, competitividad en los tipos de cambio, liberalización comercial, apertura a la inversión extranjera, privatización de empresas estatales, desregulación del mercado y garantía de los derechos de la propiedad privada. El llamado consenso tuvo sus adopciones y adaptaciones regionales, para el caso europeo con el Tratado de Maastricht firmado en 1992 y para el caso latinoamericano en la

Cumbre de las Américas de 1998 en Santiago de Chile donde se “priorizó” al Consenso aspectos como educación, salud, sistema de justicia, seguridad civil, entre otros (Serrano, s.f.).

Se cultivó en la opinión pública sofismas relacionados con la ineficiencia y mala administración del Estado, la falta de competencia internacional como límite a la calidad de la producción nacional, la posibilidad de acceso casi ilimitado a créditos y los beneficios de un mercado laboral internacionalizado entre otras. Así se viabilizan los consensos internos para la apertura el sector externo, la libertad financiera, la flexibilización del mercado laboral y el Estado mínimo.

Los preceptos del Consenso se tradujeron en América Latina en procesos de reestructuración estatal que modificaban el proteccionismo y el fuerte poder estatal de la década de los setenta, dichos procesos fueron posibles gracias a las reformas o nuevas constituciones que los gobiernos se aprestaron a concretar. Los Estados latinoamericanos se empeñaron entonces en privatizar áreas que eran de su total control como servicios públicos, comunicaciones, control portuario, ferrocarriles y explotación de minas y recursos naturales.

Para el caso colombiano, la reestructuración neoliberal, que ya había sentado sus bases en gobiernos anteriores, estuvo en cabeza del presidente César Gaviria Trujillo cuyo gobierno se desarrolló de 1990 a 1994 y se enfocó en los procesos de apertura económica, modernización del estado y sus funciones, y aplicación de planes estratégicos de lucha contrainsurgente. Estrada-Álvarez (2006) afirma que esta construcción neoliberal se encaminó a la definición y consolidación de un constitucionalismo de mercado total y que en Colombia, presentó cinco momentos: diseño e implementación de reformas estructurales (1990-1991), Constitución económica de 1991, profundización de la desregulación económica y la creación de nuevos mercados (1992-1998), gestión de la crisis, reforzamiento de la desregulación económica y disciplina fiscal (1999-2004) y uno culminante, de Tratados de Libre Comercio y derecho supranacional.

El proyecto neoliberal se constitucionalizó en la nueva carta magna de 1991 (ver tabla 3) y en decenas de leyes subsidiarias que normatizan la nueva dirección y el funcionamiento estatal. El objetivo neoliberal se transparenta en algunos de los refundados propósitos jurídicos cumplidos a cabalidad en pocos años, entre otros: flexibilización del mercado laboral (Ley 50 de 1990). fomento de la libre importación (Ley 7 de 1991), privatización del mercado de divisas (Ley 9 de 1991), liquidación de los Ferrocarriles Nacionales y Colpuertos (Ley 1 de 1991),

creación de intermediarios financieros para salud y pensiones (Ley 100 de 1993), mercantilización de los servicios públicos domiciliarios (Ley 142 de 1994), venta de activos estatales en sectores estratégicos (Ley 226 de 1995), definición de límites antiinflacionarios de la política monetaria (Ley 31 de 1992) y promoción de operadores privados en la educación superior (Ley 30 de 1992) y la ley 115 de 1994 o ley general de educación.

Tabla 5

Aspectos del ordenamiento Constitucional de 1991 relevantes al proyecto neoliberal

Dirección estatal, mercado y privatización	Se constitucionalizó el concepto de libertad económica (libertad de empresa y derecho a la competencia); al mismo tiempo se determinó la “dirección estatal de la economía”; se prohibió la existencia de monopolios estatales (salvo los rentísticos) y se abrió de esa manera paso a las privatizaciones.
Planeación	Se definió un régimen de planeación con participación subordinada; se reforzó el poder presidencial (iniciativa de la ley del plan en manos del Ejecutivo; el plan puede ser expedido por decreto si no es aprobado por el Congreso; se establecieron unos alcances de la materia de la ley del plan que promueven desarrollos de la política neoliberal en diversos campos; expedida la ley del plan, no es necesario expedir leyes posteriores)
Presupuesto	Refuerza el poder presidencial (iniciativa de ley de presupuesto en manos del Ejecutivo; el presupuesto puede ser expedido por decreto si no es aprobado por el Congreso); prevé presupuestos desbalanceados; el pago del servicio de la deuda pública se encuentra blindado; señala prioridad al gasto social (focalizado hacia los más pobres).
Transferencias	Institución clave de la financiación del proceso de descentralización; porcentaje de participación de los entes territoriales sobre los ingresos corrientes de la Nación con destinación específica (para financiación de la educación, salud y otros rubros sociales).
Banca Central	Establece la autonomía de la banca central; abre el paso para una política monetarista de control de la inflación (preservar el poder adquisitivo de la moneda; limitar las posibilidades para operaciones de financiamiento a favor del gobierno –salvo decisión unánime de la junta–); establece posibilidades de injerencia del Poder Ejecutivo.
Servicios públicos	Se abrió paso a la privatización al establecerse que éstos pueden ser prestados por el Estado y los particulares.
Transnacionalización	Se sentaron las bases para continuar con el proceso de apertura (neoliberal) a los mercados internacionales (internacionalización, “zonas francas”, etc.).

Reforma del Estado	Se concedieron (mediante normatividad transitoria) facultades extraordinarias al presidente para reestructurar el Estado.
--------------------	---

Fuente: J. Estrada, Las reformas estructurales y la construcción del orden neoliberal en Colombia, cit.

Los resultados llegaron y “La economía colombiana inició la década del noventa con un crecimiento anual del 4.5% que ya para 1992 bajó al 2.3%, el ritmo se mantuvo en el 2.7% de 1996 a 1998 y en 1999 presentaba un espantoso -4.5%” (Echavarría, 2000, p.23). La falta de modernización tecnológica de la industria y del sector agropecuario en momentos en que era vital exportar para poder responder por las importaciones inclusive de productos del agro, el estancamiento de las exportaciones por la caída de precios de los productos nacionales y el cierre de mercados para algunos de ellos, fueron efectos directos de la apertura que afectaron nocivamente el crecimiento económico del país.

Las promesas de aumento de las exportaciones y generación de empleo tampoco se cumplieron. Según cifras de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, s.f.) para Colombia en el periodo de 2012 a 2018, las exportaciones disminuyeron de 60.918 millones de dólares a 45.671, se mantuvo la tasa de desempleo en el 10%, el porcentaje del PIB destinado a deuda externa casi se duplica pasando de 21.3 en 2012 a 39.7% en 2017, y en Latinoamérica, aumentó el porcentaje de población en condiciones de pobreza extrema que pasó de 8.1 a 10.2 y de 28.8 a 30.2 en situación de pobreza. Así mismo, un estudio adelantado por OXFAM (2016) revela que la concentración de tierra es mayor que en la década de los sesenta y que, la región tiene la distribución de tierras más desigual de todo el planeta (0.85 en el coeficiente de Gini) siendo Colombia el caso más extremo “donde más del 67% de la tierra productiva está concentrada en el 0,4% de las explotaciones” (p. 5).

A los impactos directos de la flexibilización laboral resumibles en precarización de las condiciones laborales, disminución del salario real, pérdida de empleos, aumento del subempleo, reducción de garantías asociativas (siendo mayor el impacto entre las mujeres trabajadoras); se suma las consecuencias de la mutilación de los servicios de bienestar social generada por la privatización de estas funciones en campos vitales como la salud, la protección social o la educación, desmontando así los principios constituyentes del Estado social de derecho en beneficio del capital.

Este panorama, más o menos similar en todos los países que adoptaron el neoliberalismo, fue -aún más- grave en Colombia por la especificidad nacional de la guerra contra insurgente y la seguridad democrática de los noventa y la primera década de los dos mil. Se recrudece la guerra, explicable en buena parte, por la expansión paramilitar: según datos del Grupo de Memoria Histórica (2013) en sólo seis años comprendidos entre 1996 y 2002 se producen 1089 masacres (equivalentes al 55% del total presentado de 1980 a 2012) con 6.569 víctimas. También, en 1999 se firma el Plan Colombia con el gobierno Estados Unidos enlazando objetivos de desarrollo económica, finalización del conflicto armado y cooperación militar en torno a una política antidrogas de alcance regional.

Desde 2018, Colombia estuvo en proceso de admisión a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cuyo manifiesto propósito es la expansión del mercado mundial, en los últimos años, el país tomó medidas institucionales para demostrar su “voluntad de adhesión” y el pasado 28 de abril de 2020 fue aceptado su ingreso como tercer país latinoamericano y número 37 en pertenecer al otrora “Club de los ricos”, y ahora autoproclamado “Club de las buenas prácticas”.

1.2 Neoliberalismo y educación

La aplicación del proyecto neoliberal ha profundizado entonces las desigualdades a favor de las élites. Las cifras macroeconómicas se reflejan en realidades cotidianas que generan condiciones de desventaja para los más pobres y que son evidenciables en indicadores sociales básicos como los ya mencionados de empleo y pobreza y otros como mortalidad infantil, nutrición, vivienda, salud, educación, equidad de género, conectividad, o acceso a derechos como la justicia y la paz.

Según Gentili (1998) existe una tendencia homogénea en las políticas educativas de la región latinoamericana y en su opinión, esta es explicable por la adopción del Consenso de Washington que se transparenta en las respuestas generalizadas a las preguntas por la caracterización de la crisis educativa, sus responsables, las alternativas para salir de ella y los actores validados para construirlas. Desde esta perspectiva, encuentra que los tecnócratas neoliberales señalan una crisis de “eficiencia, eficacia y productividad, más que una crisis de universalización y extensión de los servicios ofrecidos” (p.105) asociada a la burocratización y a la incapacidad estructural del Estado; con esta justificación, promueven la

institucionalización de criterios de competitividad que redundan en la racionalización del sector educativo (de presupuesto, personal, infraestructura, etc.).

Como responsables de esta crisis serían señalados el Estado interventor y los sindicatos que exigen se profundice esa intervención vía financiación de la educación pública y reconocimiento de derechos; la sociedad en general también aparece como responsable y por ello se hace necesario avanzar hacia un nuevo consenso social, enmarcado en la defensa de la libertad individual en su visión instrumentalizada, y en la libre competencia como aparentes garantías de calidad.

Las alternativas socialmente construidas en este contexto como necesarias estarán encaminadas a “desarrollar un conjunto de propuestas a nivel macro y micro institucionales mediante las cuales sea posible institucionalizar el principio de la competencia que debe regular el sistema escolar en tanto mercado educativo” (Gentili, 1998, p. 112). Para ello, se implementan las estrategias de control de la calidad vía evaluaciones de desempeño y resultados y, la subordinación del sistema educativo al mercado de trabajo, articulando funcionalmente las lógicas de centralización pedagógica y descentralización financiera.

Para dirigir esta transformación, se apela a una “transnacionalización de los tecnócratas encargados de producir recetas de carácter supuestamente universal, más allá de la historia, los conflictos, las necesidades y las demandas locales” (p.117), en el escenario neoliberal, estos no pueden ser otros que los vinculados a corporaciones exitosas privadas y/o financieras de alcance global como el Fondo monetario Internacional, el Banco Mundial o la OCDE, reposicionados como expertos en educación.

Desde el neoliberalismo pedagógico se desconoce el impacto de las condiciones sociales como factores asociados a la calidad educativa. Es así que la deserción, la reprobación o la vinculación universitaria y laboral de egresados, son analizadas como problemáticas intramuros a la escuela que deben allí mismo ser resueltas, mediante la adopción de medidas de eficientismo, flexibilidad y pertinencia laboral, desde las que se minimiza el impacto de condiciones tales como el desempleo, la distancia a los centros educativos, la desnutrición, las carencias económicas familiares o la falta de acceso a la educación pública universitaria y al mundo laboral producto de la flexibilización y el desmonte industrial, entre otras medidas de corte político económico.

Según Puiggrós (1996), “La categoría calidad es usada por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma” (p.8). Esta afirmación se comprueba en la imposición de sistemas de control a la gestión en todos los niveles de la ejecución educativa que conllevan, por ejemplo, a que en el nivel directivo de una escuela (rectoría y coordinación) se priorice además del componente directivo, el administrativo y el financiero sobre el pedagógico, el convivencial o el comunitario.

Con el Estatuto docente 1278 de 2002 se crean mecanismos de evaluación docente sujetos a resultados que desconocen el impacto de las condiciones sociales ya mencionadas y penalizan la crítica o el disenso al depositar en manos de rectoría la mayor parte del peso de esta evaluación. Los ascensos en la carrera docente también pasan a estar sujetos a evaluación: se requiere obtener más de ochenta puntos sobre cien para acceder a un ascenso, las condiciones de tiempo de trabajo y estudios realizados están sujetas a la aprobación de estos concursos, que a su vez y por ley, están sujetos a disposición presupuestal.

Esta lógica de premios y castigos es particularmente contradictoria en la evaluación a estudiantes. De un lado, se orienta una evaluación formativa intra escolar sistemática, continua, abarcadora, completa, diferenciada, potenciadora y participativa (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017) que estimule la autonomía y los aprendizajes en escenarios de diversidad y por otro lado, se aplican pruebas estandarizadas en toda la diversidad del territorio nacional denominadas Pruebas Saber, cuyo propósito es “monitorear el desarrollo de competencias básicas” (p.18) en cuatro momentos del ciclo educativo escolar y que, en el caso de las saber once, abren o cierran las posibilidades para competir por un cupo en las universidades públicas (exceptuada la Universidad Nacional que realiza sus propias pruebas de ingreso).

En el plano internacional, diferentes organizaciones orientan la aplicación de pruebas estandarizadas para estudiantes de todo el mundo que evalúan diferentes competencias. La OCDE es una de esas instituciones y dirige la aplicación de las pruebas PISA (*Program for International Student Assessment*) para los países miembros y para economías invitadas, su propósito es evaluar la adquisición de “conocimientos y habilidades fundamentales para una participación plena en la sociedad moderna” (p.19). Desde 2006 en Colombia y cada tres años, se aplica esta prueba a una muestra de estudiantes de 15 años de colegios públicos y privados donde se evalúa competencias en las áreas de ciencias, lectura y matemáticas y en un “ámbito

innovador” diferente que, para 2018 fue *competencia global*. El objetivo manifiesto del MEN es que los resultados de estas pruebas se conviertan en fuentes de información para promover la calidad educativa.

Pese a que Colombia sólo ingresa oficialmente a la OCDE el 20 de abril de 2020, desde 2013 se avanzaba en medidas encaminadas a lograr su membresía que abarcaron una variedad de temas medulares para un país relacionados con mercado laboral, políticas sociales, patentes y derechos de autor, definición de medicamentos de interés público, diversificación industrial, entre otros. Como todo club, los beneficios son de reconocimiento y alianzas que, en este caso, le significa a los países miembros mayor acceso a créditos de la banca internacional.

En 2018, la OCDE presenta al MEN un informe de la *Revisión de Recursos Escolares* donde señala que “el índice de desigualdad de Colombia en materia del PIB per cápita en las regiones es más del doble que el promedio de la OCDE” y que la pobreza multidimensional es más del doble en la ruralidad respecto a las áreas urbanas. Con el propósito de “mejorar la efectividad del uso de los recursos en el sistema escolar de Colombia” (p.4) identifica como prioridades el conciliar la asignación presupuestal con los esfuerzos de política pública, abordar las prioridades gradualmente mientras se asegura una mayor continuidad y capacidades locales, y reformar el sistema fiscal de transferencias; mejorar la organización de instituciones educativas, aumentar la capacidad escolar a través de una mayor colaboración y crear una oferta educativa más pertinente; y promover una nueva visión de profesionalismo docente y hacer que la asignación de docentes sea más eficiente y equitativa. Al tiempo que plantea las siguientes recomendaciones:

- Conciliar la asignación de suficiente presupuesto para la educación escolar con las prioridades de política establecidas, asegurar una mayor continuidad en la política y construir capacidades locales
- Avanzar hacia una reforma del Sistema General de Participaciones (SGP)
- Proveer recursos educativos adicionales a nivel de cada escuela y desarrollar un sistema de información que ofrezca transparencia sobre los recursos disponibles
- Fomentar la revisión de las redes escolares, mejorar la regulación y el aseguramiento de la calidad de las escuelas privadas contratadas, y abordar el riesgo de segregación

- Profesionalizar el liderazgo escolar y fortalecer al apoyo pedagógico técnico para las escuelas rurales aprovechando las redes potenciales
- Iniciar un proceso de participación a largo plazo para desarrollar un marco curricular nacional y desarrollar un enfoque más integral para la evaluación de escuelas
- Mejorar la provisión de educación para cumplir con las necesidades y los intereses de los estudiantes y para proveerles oportunidades de aprendizaje equitativas independientemente de su contexto
- Promover aún más el desarrollo de una nueva visión de la profesionalización docente construido sobre la participación efectiva y un consenso con las partes interesadas
- Fortalecer la formación docente conectando el desarrollo basado en la escuela y el desarrollo externo de los docentes y desarrollando modelos específicos para los docentes en áreas rurales
- Hacer que la contratación y la asignación de docentes sea más equitativa y eficiente, también para garantizar condiciones laborales adecuadas en las escuelas rurales

Estas serán entonces las orientaciones que guiarán la política educativa colombiana de los próximos años, sustentada en la construcción de una opinión pública favorable a la cultura de la calidad educativa, enfoque que el modelo neoliberal ha soportado en la medición de resultados más que en el fortalecimiento de procesos, en la estigmatización de actores más que en su empoderamiento y en la gestión de la carencia más que en responsabilidad pública de la financiación de educación.

1.3 Impacto neoliberal en el sector educativo de Bogotá

El sentido estatal de la educación se concreta en las orientaciones de planeación y su correspondiente asignación de recursos, debido a la relevancia social del campo educativo se esperaría que ésta, fuera progresiva. De esa destinación se deriva una serie de ejecuciones y atenciones específicas en los entes territoriales que pueden o no requerir la definición de una política pública. Teniendo en cuenta que “el punto de partida para elaborar y analizar una política pública es mejorar racionalmente la solución de los problemas públicos, y así intentar hacer realidad el mito del Estado eficiente” (Hernández, 1999, párr. 45), se releva la cuestión de que una de las desventajas de las políticas públicas, es justamente, que en realidad no lo son, y que muchas de ellas responden a formulaciones atadas a programas de gobierno y a sus

respectivos planes de desarrollo de vigencia limitada. Este último aspecto limita los alcances de las iniciativas que han resultado exitosas desde la administración del sector educativo, debido a que las termina de facto, si el sucesor es de una tendencia política diferente a la del gobierno formulante.

Este ha sido justamente el caso de Bogotá, ciudad que se ha destacado en el panorama electoral nacional por una tendencia de centro izquierda, que en repetidas ocasiones llevó a la alcaldía a partidos y coaliciones de sectores democráticos y progresistas, pero que también, reeligió a uno de los gobiernos locales más representativos del neoliberalismo en Colombia. Por lo anterior y con el objetivo de identificar las características más definidas del neoliberalismo en la política educativa bogotana, se hace necesario dar un repaso a los gobiernos de la ciudad en este siglo.

El siglo XXI inicia en Bogotá durante el primer gobierno de Enrique Peñalosa (1998-2000), quien bajo el lema *Por la Bogotá que todos queremos* profundiza una de las medidas banderas del neoliberalismo en educación como lo es el subsidio a la demanda como estrategia de inversión. La nueva infraestructura es entregada en concesión a operadores privados y se cubre la falta de cupos financiando la matrícula en instituciones privadas. Por otra parte, se crea la Red Distrital de Bibliotecas Públicas (Bibliored) con la construcción de tres megabibliotecas (que también son operadas por privados) y la Red de apoyo Pedagógico (RedP) para acercar la tecnología a los colegios, también acuerda con el Banco Mundial uno de los primeros programas de alimentación escolar.

En 2001, Antanas Mockus llega con el lema *Bogotá para vivir* a su segundo gobierno (el primero fue de 1995 a 1997), como representante de la Alianza Social Independiente. Es reconocida su defensa de la cultura ciudadana a través de métodos pedagógicos, aspecto que posiciona como prioridad en su administración. En el sector educativo aumenta la oferta y la cobertura, implementa las rutas escolares para garantizar el acceso, así como los refrigerios escolares, replantea las altas tasas de repitencia como factor que afecta la permanencia, decreta la integración de sedes para garantizar una oferta completa del ciclo educativo por institución y da continuidad al modelo de concesión educativa.

En 2004 llega a la alcaldía Luis Eduardo Garzón candidato del Polo Democrático Alternativo (PDA) quien, soportado en discurso social, obtiene la que fuera hasta ese momento la votación más alta en la ciudad y una de las más representativas para el PDA. Su programa

de *Bogotá Sin Indiferencia* se caracterizó en lo educativo por alcanzar la gratuidad en los niveles escolares básicos, articular con la secretaría de salud un programa de asistencia y seguro médico para estudiantes de instituciones públicas, iniciar la alimentación escolar en el marco del programa *Bogotá Sin Hambre*, fomentar la inclusión educativa, ampliar la cobertura a la cifra histórica de un millón de estudiantes e incentivar la permanencia mediante subsidios a la asistencia y ampliación y mejoramiento de la infraestructura educativa.

Para el periodo 2008-2011 es elegido Samuel Moreno. Como candidato del PDA, su propuesta se basó en la continuidad y mejoramiento de los programas de Garzón y en el inicio del metro para Bogotá, obteniendo así una votación incluso superior a la de su antecesor. En el campo educativo logró, por primera vez en Colombia, la gratuidad en todos los niveles escolares y dio continuidad a las obras de infraestructura educativa. La *Bogotá Positiva* de Moreno se vio afectada por la vinculación directa del alcalde en el caso de corrupción conocido como el “carrusel de la contratación” debido al cual no pudo terminar su mandato.

Tras denunciar en 2009 la corrupción del gobierno de Moreno en el Senado y renunciar al PDA, Gustavo Petro organiza el Movimiento Progresistas y presenta su candidatura a la alcaldía, siendo elegido para el periodo 2012-2015. En el marco del programa *Bogotá Humana* se prioriza el aseguramiento de la calidad mediante el equipamiento tecnológico de las Instituciones Educativas Distritales, los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC), la ampliación a tres grados en primera infancia, la ampliación de la oferta educativa con formaciones complementarias y el programa de apoyo a la formación posgradual docente y la contratación para la construcción de nuevos colegios. Según datos de la Corporación Viva la Ciudadanía (Camelo, s.f.) “el porcentaje de colegios oficiales distritales clasificados en las categorías de muy superior, superior y alto de las pruebas Saber 11 aumentó en 14,6% entre 2012 y 2015 y redujo la brecha diferencial con el sector no oficial” (sección educación, párr. 2).

En 2016 retorna a la alcaldía Enrique Peñalosa a través de una alianza de partidos tradicionales denominada Equipo por Bogotá. El plan *Bogotá mejor para todos* minimiza el gasto en educación al priorizar la inversión en movilidad (49% del presupuesto). Sólo se construye seis colegios, no se garantizan los recursos para la prometida jornada única, se potencia la terciarización en la atención a primera infancia y se retorna al fortalecimiento de las concesiones que habían sido minimizadas y sujetas a criterios de calidad por la anterior administración.

1.3.1 Desfinanciación de la educación pública

La Ley 115 o Ley General de Educación y la Ley 30 de 1992 sobre educación superior fueron sólo algunas, dentro del paquete de medidas expedidas para dar cuerpo jurídico a las reformas neoliberales ya contenidas en la recién promulgada Constitución de 1991. Contrario a lo que se esperaría del recién consagrado Estado social de derecho, la Ley 115 monopolizó para el nivel central la expedición de política educativa (planeación y evaluación) y territorializó la financiación de la educación al definir las transferencias a los entes territoriales según participación regional en los ingresos corrientes de la nación, hecho que conlleva a que municipios con baja población y contribución sean condenados a recibir escasos recursos pese a sus múltiples y complejas necesidades, a modo de ejemplo, según cifras del DANE para 2015 (Contraloría., 2017), el PIB *per cápita* de Bogotá es cuatro veces el de Vaupés.

Esta última medida, que ya atentaba contra la financiación de la educación pública y el derecho a la educación en principio de equidad, se profundizó con la expedición del Acto Legislativo 01 en 2001 que, modificando la Constitución, recortó dichas transferencias y creó el Sistema General de Participaciones que ha llevado a una reducción progresiva del presupuesto real de la educación. La OCDE (2018) también verifica la realidad de esta situación cuando afirma que “Aunque los recursos públicos han incrementado levemente en términos reales, realmente se han reducido en relación con el gasto público total, y también en relación al tamaño de la economía” (p. 9). La transicionalidad del Acto Legislativo que iba hasta 2008, fue extendida hasta 2016 y marcó la desfinanciación real y constante del sector educativo, las cifras del Ministerio de Hacienda (citadas por Ortiz, 2016) indican que el presupuesto de educación ha pasado de representar el 46,5% de los ingresos corrientes de la nación en el año 2000, a solo el 29,28% en el 2016.

En la tabla 6 se muestra cómo en el caso bogotano, hubo una disminución real del presupuesto asignado al sector educación (No fue posible incluir las cifras de la administración Mockus, debido a que su política del ahorro conllevó a una inversión limitada en todos los sectores). Si se toma el presupuesto del Plan de Desarrollo Distrital (PDD) y su asignación a los Planes Sectoriales de Educación (PSE) es posible establecer un porcentaje de asignación que puede ser comparado en las diferentes alcaldías y que evidencia un decrecimiento en el sector educativo, situación que -según las cifras- la actual alcaldesa proyecta transformar.

Tabla 6*Evolución de los presupuestos distritales asignados a la educación*

Alcaldía	López	Peñalosa	Petro	Moreno	Garzón
	2020-2024	2016-2020	2012-2016	2008-2012	2004-2008
Total PDD	109	89.5	61.1	35	21.9
% PDD	21.1	16.8	23.8	26.5	29.2
Total PSE	23	15.1	14.6	9.3	6.4

Fuente: Elaboración propia basada en Planes de Desarrollo Distritales y Planes Sectoriales de Educación

En el mismo sentido del Acto Legislativo 01, se promulgó la Ley 715 de 2001 que, según el exsecretario de educación Abel Céspedes (citado por Pulido-Cháves, 2014), se convierte en una contrarreforma educativa al contener:

la afectación del proceso de descentralización educativa, la transformación de los rectores y de los directivos docentes en gerentes responsables de la eficiencia y la calidad del servicio educativo, la implantación de la evaluación anual para directores y rectores, la fusión de las instituciones educativas mediante la administración única por establecimiento, la creación del Fondo de Servicios Educativos para cada institución para financiar los gastos distintos a los de personal, la asignación de recursos por alumno matriculado o población atendida, las restricciones financieras para contratación y nominación y para ascenso en el escalafón, la inestabilidad de los maestros y la supresión del derecho de traslado por solicitud de los docentes, el incremento del tiempo para ascenso en el escalafón a partir del grado once y la eliminación de estímulos; y la introducción de la contratación del servicio educativo con entidades privadas de lucro especializadas en educación, ejecuta la reforma constitucional y reorienta hacia la gestión y la administración, las funciones de docentes y de directivos docentes. (p. 20)

Pese a que FECODE lideró un paro nacional de 37 días en oposición a estas medidas que condenaban la educación al atraso, la contundencia de las movilizaciones no logró detener el empuje neoliberal contenido en esas medidas y al contrario, el Magisterio fue herido estructuralmente con la promulgación unilateral el nuevo estatuto docente (Decreto 1278 de

2002) que lleva a que, en la práctica, exista dos estatutos vigentes con contenidos diferentes respecto a ingreso, ascenso, remuneración y evaluación.

1.3.2 Financiación de la educación privada y concesiones

Por medio del Decreto 4313 de 2004 se reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas como departamentos, distritos y municipios. Se señala como objetivo el “hacer más eficientes los recursos disponibles y satisfacer las distintas necesidades del servicio educativo” (artículo 4), con ese fin, abre las puertas para que las entidades puedan ejecutar las modalidades de contratación de la prestación del servicio público educativo y/o concesión del servicio público educativo.

La OCDE (2018), señala en estas palabras el impacto de tal medida en el sistema educativo colombiano: “el sistema de distribución de ingresos asigna fondos adicionales para financiar la provisión de educación para ciertos grupos de estudiantes, lo cual implica responsabilidades y costos adicionales para las entidades territoriales certificadas” (p.11).

La modalidad de contratación de la prestación del servicio público educativo consiste en el pago a entes privados de una suma anual por estudiante, que cubre los gastos de los servicios educativos pactados por las partes. Esta modalidad operó en forma de pago a colegios privados de sectores populares por recibir estudiantes que, pese a hacer parte de la demanda pública de cupos, no podían ser atendidos debido a la falta de cobertura del sistema distrital. El cuerpo docente es contratado por la Institución privada en los términos por ella definidos.

Es de destacar que esta modalidad de contratación ya había sido iniciada en Bogotá en 1996 durante el gobierno de Antanas Mockus subsidiando la matrícula de estudiantes de estratos 1 y 2 en colegios privados; este programa, sumado al subsidio al ingreso en Instituciones Educativas públicas, pretendía responder a la baja cobertura en educación secundaria pública de entonces en Bogotá que llegaba sólo al 40% entre 1994 y 1995.

Cuando en 2012, el gobierno de la ciudad anunció el fin de esta forma de contratación soportado en la capacidad pública para cubrir la demanda, las familias reclamaron al gobierno distrital su derecho a tener una educación privada (asumida como de calidad) pero, financiada con recursos públicos. Este arribismo social alentado por una opinión pública favorable al efficientismo privado, llevó a una batalla jurídica entre familias y gobierno que falló a favor de

este último debido a que la capacidad instalada y la disposición de recursos garantizaba el derecho a la educación y la financiación pública del mismo.

La modalidad de concesión del servicio público educativo tiene diferencias respecto a la anterior. Aquí, el Estado es el propietario de la planta física de las Instituciones, que en la mayoría de los casos ha sido proyectada y construida para ser entregada a la administración de privados que, en el caso bogotano, han sido comunidades religiosas (Hermanos de La Salle), cajas de compensación (Cafam y Colsubsidio) y consorcios educativos (Alianza Educativa).

Esta modalidad inició en 1999 en el gobierno de Enrique Peñalosa, los 22 colegios que construyó su administración fueron financiados con los recursos de la descapitalización de Codensa y entregados para ser administrados en concesión. Según Uribe-Cruz (2010) en el año 2000 las concesiones cubrían a una población de 7.007 niños y para el año siguiente, ésta había casi triplicado su cobertura hasta 20.486 estudiantes, lo cual evidencia que se absorbió la mayor parte de la población de educación privada, pero no se generaron nuevos cupos para la oferta pública. Señala también, que en ese afán por aumentar la cobertura se sacrificó la calidad, reduciendo el parámetro de área mínima de un estudiante en aula, de 12 a 10 metros cuadrados. Este cambio de parámetro llevó a un uso diferente de la capacidad instalada que, sumada a la construcción de dos nuevos colegios en concesión y a la continuidad de los subsidios a estudiantes en colegios privados, redundó en cifras de cobertura casi total de la población escolar durante la siguiente administración de Antanas Mockus.

Queda señalado entonces que, la ampliación de la cobertura vía contratación o concesión no significa necesariamente la ampliación de la oferta en el sector educativo oficial. Todo lo contrario, va en detrimento de ésta al utilizar los recursos públicos para la financiación de la educación que, bajo la modalidad de las concesiones, se opera en forma privada. Por esta vía se refuerza la visión eficientista de la educación privada versus la baja calidad de la educación pública, ocultando que la verdadera razón de la diferencia en los niveles de resultados en este contexto, corresponde a una asignación preferente de los recursos públicos hacia los primeros que les permite una operación diferente; sumado a ello, el régimen de contratación docente corresponde a la lógica de neoliberal de flexibilización y control sanción que profundiza los niveles de sobrecarga laboral y que, en la dinámica empresarial privada, juegan a favor del patrón.

1.3.3 Nuevo estatuto y control docentes

Se necesitó más de una década de movilizaciones y pugna con el gobierno para que se definiera en 1979 con el Decreto 2277, un Estatuto docente que regulaba las condiciones de ingreso, estabilidad y ejercicio de la profesión docente en Colombia en momentos en que el clientelismo regional determinaba los nombramientos, pagos, condiciones laborales y retiros docentes, encontrándose casos extremos donde los docentes nombrados no habían terminado siquiera la formación escolar. El clientelismo marcó de esta manera el rezago de la educación que respondía con cobertura, pero no con calidad a las necesidades del país. Para organizar el caos que estos favorecimientos habían generado, fue necesario definir un escalafón de catorce categorías salariales que respondiera a la diversidad de niveles académicos y al tiempo de experiencia docente, e idear un plan para estimular la formación universitaria de quienes no la tenían. Se reconoció también el régimen especial de la profesión docente y su financiación nacional, el ingreso por concurso de méritos de docentes y directivos docentes, el derecho a la sindicalización, el tiempo doble para ascenso de maestros rurales y la responsabilidad del Ministerio de Educación en la capacitación docente.

Por lo anterior, el Decreto 2277 es reconocido como una victoria del magisterio colombiano. Situación contraria respecto al estatuto contenido en el Decreto 1278 del 2002, promulgado en un escenario de confrontación entre los maestros y el gobierno de Andrés Pastrana, en contra del contenido del Acto Legislativo 01 de 2001 y la Ley 715 del mismo año. El nuevo estatuto se asume entonces como una derrota respecto a un fortalecido Estado neoliberal.

Contenido fundamental del Decreto 1278, la evaluación docente ha sido materia permanente de agitación en el magisterio. Define este nuevo estatuto tres tipos de evaluación para los docentes: una asociada al ingreso a la carrera docente, otra denominada evaluación anual de desempeño que se desarrolla al interior de las instituciones educativas y una tercera, relacionada con los procesos de ascenso en la carrera docente.

El ingreso a la carrera docente está regulado por la política de la meritocracia, en razón a ello se realizan concursos de ingreso que proveen las necesidades de planta docente en todo el territorio nacional. Al respecto, los reclamos docentes se orientan hacia la falta de correspondencia entre la realización de los concursos y las necesidades reales de provisión de plantas fijas en las instituciones, siendo así que algunas áreas no salen a concurso y por ende

las vacantes son suplidas incluso durante años, por docentes en condición de provisionalidad, hecho que vulnera las condiciones laborales. La Asociación Distrital de Educadores, reporto en junio la existencia de 3500 provisionalidades de las cuales aproximadamente 1500 tienen carácter permanente sin que se abra un concurso especial para su cubrimiento desde 2016.

La evaluación anual de desempeño es quizá el elemento más claro de control hacia los docentes. La evaluación tiene en cuenta cuatro áreas de gestión: en la académica se evalúa las competencias de dominio curricular, planeación y organización, pedagogía y didáctica, y evaluación del aprendizaje; en la administrativa, el uso de recursos y el seguimiento de procesos; en la comunitaria, la comunicación institucional y la relación con comunidad y entorno; y en el área comportamental el docente debe elegir entre competencias tales como iniciativa, liderazgo, trabajo en equipo, entre otros. El problema es que esta evaluación se ha convertido en un mecanismo de presión y control utilizado por los directivos docentes, de hecho, en la cotidianidad de las dinámicas escolares, es evidente la distinción entre la práctica de los docentes del antiguo estatuto que no son evaluados y la de los docentes del nuevo que están sujetos al cumplimiento de competencias funcionales y comportamentales evaluables de rectoría. La ADE hace seguimiento a no pocos casos donde la evaluación ha sido utilizada por los directivos para imponer un estilo autoritario que acalla el disenso y la acción crítica docente frente a la gestión directiva o la orientación institucional.

El ascenso en la carrera docente también está condicionado a una evaluación que, a su vez, está sujeta a la disponibilidad presupuestal. La prueba que consistió en un examen estandarizado en los primeros años y en un video de la práctica docente en la actualidad, se realizó por primera vez en 2009, hecho que significó un congelamiento de facto en el escalafón debido a que pasaron 7 años sin pruebas y, por ende, sin ascenso docente. Sumado a ello, desde que se evalúa con video, el cronograma se extiende a dos años, negando la posibilidad anual de ascenso tal como está contemplado en el Decreto 1278. Estos hechos han derivado en una progresiva desprofesionalización del salario docente que, sólo se compensó parcialmente con las conquistas del paro de 45 días del año 2015. Paro en el que, bajo el reclamo del aumento del porcentaje del PIB destinado a educación, se logró posicionar a nivel nacional el debate por la aún inalcanzada, financiación de la educación pública.

1.4 Sujeto y acción política docente

En este contexto de construcción neoliberal los docentes han tenido un rol relevante como conciencia de nación. Como es característico del neoliberalismo, desde los inicios de su configuración como colectivo y su expresión organizativa en FECODE, los docentes han sido ubicados como antagónicos del sofisma de calidad educativa con el que se presentan medidas apuntan a la reducción de la función social del Estado y a la pérdida de valores colectivos.

Siguiendo el análisis de Giroux respecto a lo que ha significado el avance en la conformación de los intelectuales antipúblicos pro individualistas y pro neoliberales, se destaca la necesidad de forjar intelectuales públicos que lideren un actuar ético basado en la crítica, en el entendido que “no hay democracia genuina sin una crítica genuina del poder” (2015, p.24)

Aparece entonces la educación, en todos sus niveles, como esfera pública democrática donde la pedagogía es asumida como práctica ética política y la cultura educativa es necesariamente formativa y crítica. Un campo educativo en permanente conflicto donde los docentes como sujeto político han participado en diferentes formas y apuestas en la construcción del Estado colombiano.

Este planteamiento de Giroux está soportado en el concepto Gramsciano de los intelectuales orgánicos quienes, lejanos a la visión idealista que los pretendía autónomos respecto a la historia y a la lucha de los grupos, aparecen con una función de organicidad dentro de la superestructura donde “el intelectual no es el agente pasivo de la clase que representa, así como la superestructura no es el reflejo puro y simple de la estructura” (Portelli, 1973, p.99), de allí que el papel de los intelectuales sea fundamental para la subversión del bloque histórico.

Ya desde 1970 el pedagogo Paulo Freire señalaba el componente político de todo acto pedagógico, resaltando de esta manera que incluso, el dar continuidad a la educación bancaria (estática, domesticadora, acrítica, ahistórica y deshumanizante) sin mayor análisis de la acción, no es como se pretende un acto neutral, sino que es de hecho, una postura política que, por omisión, contribuye a la función de reproducción social de la escuela desarrollada por Bourdieu (1975) y a la de control planteada por Foucault (1976).

La metodología concientizadora de Freire se basa en la acción dialógica como inicio de una acción cultural de carácter liberador. Este método pasa por la observación comprensiva, la codificación de la realidad, su decodificación desde el diálogo que apunta a la definición de

campos bisagra, y la creación de nuevos campos de estudio, visiones del mundo y esperanzas de comunidad. Desde esta perspectiva, se busca superar la contradicción docente-estudiante propia de la educación bancaria a través de una praxis liberadora que reposiciona la intersubjetividad y el lugar los sujetos en un proceso de emancipación.

Para Freire, un docente “es siempre sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los estudiantes” (1976, p. 93) y por medio de la problematización de su práctica promueve la investigación crítica de las estudiantes estableciendo así formas de pensamiento y acción (de sí mismas, del mundo y de la acción).

Foucault (1976) va a ubicar la escuela dentro de las instituciones disciplinarias que fabrican en los cuerpos controlados, individualidades con cuatro características: “es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas) (p. 195). Este control se consolida a través de una red de fuerzas diversas y estratégicas que ejercen el poder.

La alternativa no podría ser otra que resistir. Pero ¿Cómo hacerlo si se habita ese poder? Una primera alternativa se encuentra en el mismo Foucault cuando propone en su *Arqueología del saber* (1970) “invertir la dirección de la marcha” (177) y recorrer las formaciones discursivas y los enunciados para avanzar en formas posibles de aplicación. Este planteamiento puede ser aplicado a la ciencia y al saber y al mismo sujeto, no a través de un análisis de discurso, sino a modo de método que revise la práctica contenida en ese discurso como “monumento” de esa red de fuerzas de control. Desde esta perspectiva, el ejercicio de escritura autobiográfica aparece como recurso para develar esas regulaciones ya contenidas en un sujeto y a partir de allí, empezar a deconstruirlas.

Las construcciones mesetarias de Deleuze y Guattari (1988) también apuntan a esta configuración donde los grupos humano son portadores involuntarios de una historicidad desde la que viven su presente. Sin embargo, esta historicidad profundamente enraizada en redes que los autores llamaron rizomáticas puede ser redirigida hacia puntos de fuga a través de agenciamientos desde los que empieza a operar la construcción de nuevos y diferentes rizomas.

Estas acciones operan en una esfera pública, que para Hannah Arendt (1993) corresponde al escenario de la acción que, por humana, es a la vez social y política. Esta condición humana Arendt la explica desde el concepto de natalidad, afirmando que toda acción

nace en un medio social y por ello, está en relación con otros. En esa esfera pública de acción, se puede ser pasiva o activa según las habilidades personales, la iniciativa y el ejercicio de la libertad política, así mismo una acción (que puede ser en obras o discursos) tiene la posibilidad de ser agenciada desde la voluntad común al ser comunicada y dialogada en la esfera pública.

Martínez (2009) identifica dos momentos constituyentes del sujeto político docente en Colombia: uno, el Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta y otro, el impulso de las redes y colectivos docentes desde los noventa, que van a repuntar con la realización del Tercer encuentro Iberoamericano de colectivos y Redes de Maestros desarrollado en Santa Marta en 2002; en ellos se va a integrar la figura del docente como sujeto del sentir, de saber y de acción política.

La autora define tres aspectos desde los que se puede caracterizar esta constitución del sujeto político docente: La historicidad y el reconocimiento de sí, desde donde reflexiona sobre su ser personal, profesional y social; la potenciación de una voluntad de acción social, en tanto proyecta su acción en un escenario comunitario; y la potenciación de la capacidad de acción colectiva desde el reconocimiento de su labor cultural y el establecimiento de redes. Esas colectividades docentes han promovido la configuración de subjetividades políticas, hoy visibles en forma de cualificación docente, potenciación del sujeto político docente y agenciamiento del movimiento social y cultural (Martínez, 2009).

Esta configuración como sujeto político docente se ha realizado en un contexto de guerra donde se criminaliza la opinión diferente y se elimina la oposición, situación que confirma la sentencia de Arendt de que la violencia destruye la esfera pública. Así mismo, en esta constitución como sujeto político docente se da en medio de múltiples tensiones internas que han marcado tanto momentos de fractura como otros de unidad y avance.

2. La acción política docente en el escenario educativo neoliberal de Bogotá

Desde el enfoque socio crítico que se adoptó para esta investigación cualitativa, enmarcado en la dimensión conflictiva de la educación como campo de estudio sociológico, se encontró relevante la necesidad de auscultar las voces docentes y sus comprensiones respecto al momento neoliberal y las posibilidades de acción política docente. Con ese horizonte de interpretación que busca relacionar los referentes teóricos con la realidad docente y la reflexión que sus protagonistas han hecho de la misma, se realizaron ocho entrevistas semi estructuradas con docentes del sector público de Bogotá participantes de experiencias de acción política colectiva. Dichas experiencias son la Mesa Rural Distrital, el colectivo LaÉ, el grupo Batukada Revolucionaria, Plataforma SER y el Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. A continuación, una breve referencia a cada uno de los colectivos.

La Mesa Rural Distrital a la que se hace mención, corresponde a un proceso adelantado desde el año 2012 aproximadamente y que fue dinamizado por docentes de la ruralidad bogotana y por el equipo de Participación de la SED que en ese momento acompañaba los Planes integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC). En años anteriores ya había habido otros intentos locales y distritales de dialogar sobre la educación pedagógica rural. La apuesta fue la construcción de una Política Pública de Educación Rural, debido a que la política educativa no contemplaba la ruralidad y la política de ruralidad no contemplaba lo educativo. Contó con la participación de docentes de todas las localidades, pero la dinámica de centralización desde la SED y la intervención ejecutiva de la Universidad Nacional, terminó desconociendo dinámicas y tiempos escolares, así como capacidades docentes, razones que han reducido la participación pese a que en 2019 se definieran los lineamientos educativos de política pública rural.

El colectivo LaÉ Lucha y acción por la Educación, lidera la Comisión de asuntos de la Mujer de la ADE. Es un colectivo de origen femenino orientado hacia la construcción de un sindicalismo responsable desde un ejercicio ético de la política, la defensa de la educación pública y el empoderamiento de la mujer. Sus prioridades actuales son la educación política y sindical docente y la defensa de los derechos de la mujer.

El grupo Batukada Revolucionaria surge en el marco de las acciones del Paro Nacional docente de 2015. Allí un grupo de docentes reflexiona sobre la falta de dinamismo de las movilizaciones y a partir de la experiencia de un docente en su colegio, sacando ritmos a un redoblante y a improvisados instrumentos, se decide trabajar en una alternativa que potencie el

contenido revolucionario desde la fusión entre música y política. Hoy día, la Batukada es infaltable agente de las movilizaciones docentes imprimiéndoles un sello de dinamismo, creatividad y alegría. Lideran también un proyecto de Batukadas estudiantiles y tienen representación en la Asamblea de delegados de la ADE.

Plataforma SER se conforma en 2012 con la unión de pequeños colectivos magisteriales de la ciudad a partir de los debates y recomposiciones de un sector sindical de influencia nacional. Su apuesta es por una organización sindical revolucionaria docente comprometida con la transformación nacional. El centro de su acción está en la renovación de las prácticas sindicales, hecho que, respaldado en importantes resultados electorales, los ha llevado a conformar una tendencia oxigenada al interior de la junta directiva de la ADE.

El Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo CPPC se conforma en 2015 a partir del encuentro de docentes en escenarios de reflexión pedagógica. Su horizonte compartido está en hacer frente al neoliberalismo desde las posibilidades de la educación, para ello potencian el agenciamiento de experiencias múltiples que conlleven a desgubernamentalizar la escuela, posicionan como prioridad la constitución de sujetos políticos y promueven la participación en escenarios académicos, sindicales y cooperativos.

La estructura de este capítulo corresponde a la profundización de elementos señalados por las docentes entrevistadas en cuanto a referentes teóricos de la acción política, formas de acción, análisis del cambio histórico, interpretaciones del escenario educativo neoliberal bogotano y dentro de él, resistencias y posibilidades de acción política docente. De más está decir que un escenario distrital como Bogotá se configura dentro de un macro correspondiente a decisiones de política económica y educativa de alcance nacional e internacional.

2.1 La acción política docente

Las definiciones de la política y lo político llevan el sello propio de su tiempo incluyendo al margen del debate teórico, las ideas socialmente asociadas al ejercicio político, que responden en estos últimos casos, más a las impresiones que a las compresiones sobre el sentido y los alcances del ser político y de la acción política.

Siento que tenemos un desconocimiento grande de lo que es ser un sujeto político, que va más allá de tener una simpatía con un lineamiento político, sino que es entendernos como sujetos políticos por estar en una sociedad de Estado de derecho. Hay muchas personas que piensan que lo político es el momento de ir a las urnas y elegir a su

representante o estar en el sindicato y apoyar a cierto lineamiento o de pronto no pertenecer a nada porque “yo soy apolítico”, se utilizan estos términos coloquiales para evidenciar que en realidad nos hace falta una formación política. Una formación política donde podamos en realidad vincular la pedagogía con el conocimiento, donde no seamos transmisores, sino que en realidad podamos generar pensamiento crítico con los estudiantes, es donde ellos puedan apropiarse de su territorio, en donde sientan amor, donde se sientan parte del lugar en donde estén, de un contexto en el que estén.. (E. Tole, entrevista virtual, 5 de junio de 2020)

Una referencia elemental que aparece entre las docentes al preguntar por las definiciones de acción política es la de Aristóteles, para quien el hombre es un “animal político”. Esta definición se ha problematizado durante siglos y desde diferentes campos, llevando a replantear conceptos relacionados con la interacción social, el poder, la participación, la autonomía, la política, la conformación de comunidades y la misma vida humana. Como señaló Foucault (citado por Campillo, 2013):

Lo que se podría llamar “umbral de modernidad biológica” de una sociedad se sitúa en el momento en que la especie entra como apuesta del juego en sus propias estrategias políticas. Durante milenios, el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política; el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente. (p. 171)

En Weber (1919) la política se refiere “solamente [a] la dirección o la influencia sobre la dirección de una asociación política, es decir, en nuestro tiempo, de un Estado” y cuando se refiere lo político, siempre se significa que “la respuesta a esa cuestión, o la determinación de la esfera de actividad de aquel funcionario, o las condiciones de esta decisión, dependen directamente de los intereses en torno a la distribución, la conservación o la transferencia del poder” (p. 2). Y desde esta perspectiva:

El profesor en cuanto profesor no debería tener la pretensión de querer llevar en su cartuchera el bastón de mariscal del hombre de Estado (o de reformador cultural), como ocurre cuando aprovecha su cátedra, a resguardo de cualquier tormenta, para expresar sus sentimientos de político (o de política cultural). (Citado en Bourdieu, 1975, p.213).

Desde una visión más dinámica del ejercicio político y de las posibilidades docentes dentro de este, las docentes entrevistadas, señalan en forma mayoritaria, la referencia a Michel

Foucault y a Hannah Arendt en su definición de acción política. En relación con el primero se resalta que:

la clave está en hacer un análisis Foucaultiano y en ese análisis reconocernos como producidos [...] que, al reconocernos como producidos comenzamos a resistirnos pero, para esa resistencia sí tenemos que tener claros nuestros referentes y creo que, y ahí es donde insisto, que el profesor debe partir de reconocer desde dónde habla, porque no hay nada más peligroso que alguien que está repitiendo un discurso pero no sabe por qué lo dice ni de dónde viene. (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020)

Hannah Arendt construye un concepto integrador donde la acción es siempre social y requiere un escenario público para su realización, escenario que le da su inseparable carácter político. Allí, la pluralidad surge como condición sine qua non desde la que los agentes se construyen mutuamente tanto en la actividad como en la pasividad (Vargas-Bejarano, 2009). Como afirma una entrevistada:

En Hannah Arendt yo encontraba fuertemente este concepto de acción, ella involucraba ya la política dentro de esa concepción de acción, podría ser un pleonasma decir acción política para ella. La acción política de por sí, es una actividad que se ejerce en un espacio común y eso para mí es la acción política. [...] Arendt concebía a la acción con una actividad que se encuentra en una gran oposición a la idea de la contemplación. Desde la filosofía platónica, durante todo el desarrollo desde el pensamiento filosófico, se había enaltecido el tema de la contemplación y se había dejado a un lado el tema de la acción. Hannah Arendt encuentra que la acción, retomando un poco a los griegos previos a Platón, era importantísima porque nos permitía participar en un espacio público ¿De qué manera? A través de las palabras y los hechos. (A. González, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

El Pensamiento de Paulo Freire como pedagogo de la resistencia, también aparece como una referencia que destaca el carácter político del acto pedagógico y el papel de la praxis como diálogo entre teoría y práctica en la transformación de realidades. En el mismo sentido, se destaca un componente ético de la acción política:

yo podría decir que me sumo a esa idea mucho más clásica de la política, que tiene que ver con la ética y es que, la política es un ejercicio ético. El problema justamente de la modernidad fue que nos separó la política de la ética al mando de los intereses y el

individualismo. Pero en este momento diría que la acción política es la búsqueda de esas transformaciones que van en un sentido de la búsqueda del bien común, desde un sentido ético de la construcción de una ciudadanía colectiva, de una economía solidaria. (A. Fresneda, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

Y en el mismo sentido:

lo que yo vivo, es más la política como una forma de agenciar en la escuela y es una forma de unir la ética a ese ámbito que ha sido, en algunos casos, visto de manera negativa, más por el ejercicio de la política de algunos que, por cómo se pensó en las civilizaciones antiguas la política. (E. Bernal, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

2.2 Formas y contextos de la acción política docente

La perspectiva histórica es clave para entender las formas de acción política. En este sentido, se indagó con las docentes entrevistadas por formas de acción política asociadas a la docencia de los siglos XX y XXI y sus posibles transformaciones. En el siglo XX se identifican hitos como la *Marcha del Hambre* de 1966 que, partiendo de Santa Marta, llevó a que un grupo de aproximadamente 100 docentes caminara hacia Bogotá en exigencia del pago de salarios atrasados y por el camino, diera a conocer las problemáticas laborales de las docentes. Otro hito es el Estatuto Docente reconocido en el Decreto 2277 de 1979 y que es considerado como un avance en las luchas docente debido a que

la carrera docente no existía. No existía normas claras para el ingreso, la remuneración, las sanciones, la jubilación, las prestaciones de ley y todo lo que implica la carrera docente no existía. En el año 79, es una gran conquista del magisterio y eso se logra básicamente con movilizaciones bastante grandes [...] se escogía la movilización como una herramienta fundamental por la lucha política en el magisterio. (G. Nizo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

En tercer hito señalado en las entrevistas es el Movimiento Pedagógico iniciado en 1982 y que llevó a que inicialmente desde FECODE, se convocara a una discusión nacional por la educación, algunos de cuyos aportes quedarían plasmados en la Ley General de Educación de 1994. Estos hitos hacen referencia a un momento nacional de fuerte agitación social y política en torno a los reclamos por derechos básicos:

como que al docente se le ha olvidado actualmente su rol y su construcción digna. ¿Por qué? Porque somos también sujetos de la economía y cuando tenemos unos mínimos no me siento amenazado, pero no tengo la conciencia histórica de saber dónde se logró esos mínimos -que fue al calor de las luchas sociales-, entonces no los voy a defender y no los voy a tratar de ubicar. Es una especie de paralelismo que uno dice ¡Juemachica¡[sic.] Entonces ¿Cómo hace uno aquí con los docentes que quizás saben que les van a vulnerar cierto tipo de derechos por medio del trabajo, de las garantías de trabajo digno, y resulta que no salen por lo menos a título propio? Porque uno sabe que se puede estar en desacuerdo con las iniciativas colectivas que puede generar la FECODE o la ADE o los diferentes sindicatos regionales, pero ¿Cuál es su propuesta para denunciar y para exigir su dignidad docente? Inclusive en el *Movimiento Pedagógico* del 82, fue la base de sus sindicatos la que ayudó a construir el nuevo movimiento magisterial; yo siento que hay que recuperar varias de esas líneas didácticas, políticas y pedagógicas porque no nos estamos reconstruyendo (J. Cárdenas, entrevista virtual, 5 de junio de 2020).

Por otra parte, “vemos que justamente la entrada del siglo XXI es de una, la arremetida de ese neoliberalismo” (A. Fresneda, entrevista virtual, 4 de junio de 2020). Los movimientos sociales en general, habían sido debilitadas por la represión política, el auge de la acción paramilitar y el avance de las tendencias de concertación sindical. FECODE no es lejana por supuesto a esta situación nacional y asiste en 2001 a la expedición del Acto Legislativo 01 que modifica el sistema general de participaciones y limita los recursos de la educación para los entes territoriales; y en 2002, a la expedición del Decreto 1278.

Estas dos cuestiones de la debilidad del movimiento sindical por la persecución política y la ideología política reformista, hace que la Federación Colombiana de Educadores para el año 2000 esté debilitada en reaccionar a las iniciativas del gobierno nacional, que tiene una intencionalidad política bastante clara en cambiar la carrera docente del Magisterio adaptándola al tecnicismo de lo que impone el Fondo Monetario Internacional y principalmente la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), donde los préstamos que hacen estas estas instituciones multilaterales condicionan transformaciones y reformas educativas específicamente, y parte de la reforma educativa es el cambio de estatuto docente del Magisterio. [...] Mientras que el año 1979 es un triunfo para los docentes el estatuto 2277, para el año

2002 es un fracaso y es una derrota histórica para el Magisterio el estatuto del 1278 porque entra la evaluación docente, la posibilidad de los despidos, la inestabilidad laboral y la pérdida de derechos políticos que se habían ganado en el estatuto 2277, entre otros muchos cambios que hubo y que son regresivos en términos de la carrera docente. Yo diría que sí hay unos cambios fundamentales y que la acción política del magisterio también ha cambiado. (G. Nizo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

Es necesario resaltar que hay una comprensión tradicional dicotómica sobre las formas de acción política que lleva a aislarlas en esferas de entendimiento y acción jerarquizadas y excluyentes. Harvey hace referencia a este asunto cuando refiere que la tarea inicial de la acción contra neoliberal es construir desde el ejercicio político, una situación favorable para la identificación de alternativas. A ella se puede llegar vía movimientos opositores o vía investigaciones políticas y teóricas.

Tomar este último camino en absoluto supone presumir que los movimientos de oposición existentes están equivocados o que de algún modo son deficientes en sus planteamientos. Del mismo modo, los movimientos de oposición no pueden presumir de que los descubrimientos analíticos sean irrelevantes para su causa. La tarea es abrir un diálogo entre los que escogen cada uno de estos caminos y a partir de ahí ampliar la profundidad de los planteamientos colectivos y definir líneas de acción más adecuadas. (2007, p.217)

A continuación, se hará referencia a las formas de acción política identificadas por las docentes, siendo necesario destacar que las docentes entrevistadas evidenciaron un nivel de crítica y comprensión política tal, que en su discurso y en la práctica de las experiencias que agencian, la relación entre esta formas sólo puede ser de complementariedad interna y externa.

2.2.1 La acción política en el aula

Un primer escenario de acción política docente es el de las aulas, a las que se llega por su sola condición de maestra. Allí se abre una variedad de decisiones, selecciones y omisiones que, en todo caso, configuran un contexto de relaciones y significados en los que se media mucho más que el saber de una asignatura. Hay entonces un lugar político de interacción discursiva, que no se reduce a la frase política, donde la docente tiene un rol de reproducción social o de construcción:

En esa medida, al reproducir o al generar un discurso en el aula puede hacer acción política mediante la generación de debate y la generación de propuestas políticas dentro del aula con los estudiantes. El aula es un ámbito bastante amplio de construcción de discursos y en esos discursos, hay ideas políticas que se pueden construir con los estudiantes, el hecho de cambiar el rol social tradicional de dirigir la transmisión de conocimiento es ya un cambio político porque el docente tiene ahí su papel. (G. Nizo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

Las teorías de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1973) dejaron a la educación en el lugar de la reproducción social, económica y cultural donde ejerce una función diferente según cada clase social, contribuyendo así al mantenimiento de un sistema de privilegios sostenido en ethos, estatus y valores que, pre condicionan tanto el ingreso como la permanencia de los individuos en el sistema educativo a través de la violencia simbólica y el currículo como arbitrario cultural (Ávila-Francés, 2005). Bajo la premisa que todo poder genera formas de resistencia, las llamadas Teorías de la resistencia van a cuestionar este lugar pasivo reproductor carente de crítica y van a presentar la escuela como un escenario de lucha desde donde el cambio social es posible.

Dos décadas antes de Bernstein, ya Paulo Freire (1970) había hecho énfasis en el papel de los códigos en la reproducción social y por ello, de la codificación y la decodificación para la alfabetización re-creadora del mundo desde una praxis liberadora como método de concienciación:

Freire decía que la educación de por sí, es ya un acto político. El trabajar en la construcción de un ciudadano en un mundo posible en el que nosotros también ayudamos a construir es, por ende, una construcción política. El hecho de no sumarnos a una educación bancaria y generar una educación emancipadora y libertaria como maestros cuando formamos en pensamiento crítico, es también ya una posición política. (A. Fresneda, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

Incluso reducido al ámbito académico, hay una tensión en torno al currículo como arbitrario cultural que impone una serie de contenidos, métodos asociados a la posibilidad de los recursos, y evaluaciones estandarizadas de aplicación nacional e internacional, que entran en conflicto con las docentes en la práctica cotidiana del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para unas, el currículo se convierte en un marco limitante de la acción y para otras, su sola

existencia, abre la posibilidad de traspasarlo desde la visualización de nuevas relaciones y realidades que deben ser construidas desde la escuela:

yo pienso que en el ejercicio de la enseñanza se puede concebir a los estudiantes como iguales dentro de una pluralidad que marca sus opiniones. Es decir, aquí incluso se empieza a dejar de ver la enseñanza de una manera vertical, donde el maestro es el poseedor de los saberes de las disciplinas, del conocimiento, y se empieza más bien a pensar la docencia en términos de compartir saberes y generar acuerdos. (A. González, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

2.2.2 La acción política docente en la dinámica institucional

Si bien la Ley 115 de 1994 hace parte del paquete de reformas neoliberales derivadas de las adecuaciones normativas posteriores a la Constitución de 1991, y contiene el macro de la tensión entre planeación nacional centralizada y descentralización territorial financiera, también es cierto que contiene algunas de las propuestas del Movimiento Pedagógico de los años ochenta que desde su objetivo de gestar un debate amplio en torno a la educación en Colombia, logró posicionar algunos debates ante el gobierno en lo referido a autonomía escolar, Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y, democracia y gobierno escolar.

Sin embargo, el sistema de participación soportado en la elección de diferentes instancias y representatividades de la comunidad educativa, hoy día se ve afectado por la falta de solidez de esos escenarios que se han convertido en pasos necesarios para la aprobación de políticas nacionales y distritales en el nivel institucional, más que en lugares de crítica rigurosa, reflexión pedagógica o creación colectiva:

Es necesario poder lograr y alcanzar una mayor formación política de los maestros, y no solamente de sus derechos, sino también, por ejemplo, al interior de las instituciones -mencionamos hace un momento- el fortalecimiento y la defensa de los gobiernos escolares. Los equipos de gestión no están normalizados en ningún lugar, no existen de por sí, son una estrategia de administración educativa más no existen en ninguna normatividad y son ellos los que están tomando decisiones, las aborda el consejo académico y luego las termina firmando un consejo directivo sin saber qué se está firmando y en qué condiciones se está firmando. (A. Fresneda, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

Efectivamente, los comités de gestión hacen parte del Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG) creado por el Decreto 1499 de 2017 para las entidades públicas. La variedad sus funciones pasa por los campos de la planeación, la racionalización de trámites, el presupuesto, la seguridad digital, la defensa jurídica y el control interno entre otros; dando cuenta de una intencionalidad puramente administrativa que en nada corresponde a las funciones educativas y la dirección democrática de una institución escolar. En la práctica, los comités de gestión están integrados sólo por las directivas (rectoría y coordinación), se reúnen con mayor frecuencia que las instancias del gobierno escolar y toman decisiones que luego son comunicadas en consejos y comités.

Esta estrategia, releva la importancia de las instancias del gobierno escolar como escenarios institucionales de la acción política docente que, deben ser fortalecidas desde la formación política del gremio y el empoderamiento de toda la comunidad educativa que tiene representatividad en ellos.

2.2.3 La acción política docente en el territorio

Es impensable una educación sin contexto. Ese contexto, sin embargo, puede en su amplitud referirse a características de la época como la globalización o el neoliberalismo, que requieren fuertes procesos de mediación para ser “visibles” en la cotidianidad de una comunidad como la escolar. Aquí se hace referencia a un espacio vivido en términos de territorio de re-creación permanente donde, según Mancano-Fernández:

La contradicción, la solidaridad y la conflictividad son relaciones explícitas cuando comprendemos el territorio en su multidimensionalidad. El territorio como espacio geográfico contiene los elementos de la naturaleza y los espacios producidos por las relaciones sociales. Es, por lo tanto, una totalidad restringida por la intencionalidad que lo creó. Su existencia, así como su destrucción serán determinadas por las relaciones sociales que dan movimiento al espacio. (2005, p.277)

El territorio de la escuela es entonces un escenario de la acción social donde se juegan visiones y construcciones de Estado y sociedad que le asignan una dimensión política. Como espacio geográfico, el territorio escolar supera los límites-frontera y aborda dinámicas comunitarias que, en todo caso, tienen presencia en la escuela:

La escuela es un espacio, es un territorio, cuando se entiende que es un territorio, debe haber un tipo de organización, la organización que ofrece una escuela no puede

entenderse sólo a través de un punto de vista legal, de lo firmado a través de decretos, sino con las prácticas sociales de los individuos [...] Formar a un niño para que sume uno más dos es muy simple, pero formar un sujeto social político es muy importante, porque aquí los manifiestos o las necesidades de las sociedades, siempre han tenido una talanquera, y es que no se ha construido las bisagras de la nueva sociedad y esas bisagras precisamente tienen que ver, con un sujeto que siente y piensa en su territorio, más allá de un conocimiento propiamente científico. Y podemos decir entonces que aquí la ciencia tiene que articularse con los problemas sociales en los distintos territorios, en este caso la escuela. (J. Cárdenas, entrevista virtual, 5 de junio de 2020)

Además del develamiento de estas relaciones de saber y poder en territorio, la acción en comunidad es otra de las formas que puede adoptar la acción política docente, a partir del “reconocimiento, conocimiento y apropiación de los territorios [donde] se puedan llevar a cabo acciones en favor de algunas de las convergencias que viven las comunidades” (E. Tole, entrevista virtual, 5 de junio de 2020) y que pasan por carencias económicas, problemáticas ambientales, falta de oportunidades re-creativas para la niñez y la juventud, etc.

2.2.4 La acción política docente gremial

La Asociación Distrital de Educadores (ADE) se conforma como sindicato del Magisterio bogotano en 1957, cuenta con aproximadamente 30.000 docentes afiliadas y hace parte de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) como sindicato sectorial del Magisterio y de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) como articulación nacional. Su historia ha estado ligada también a la de la búsqueda de la economía solidaria a través de la Cooperativa de Ahorro y Crédito del Magisterio (CODEMA) inicialmente distrital y ahora, con presencia nacional.

El sindicato ha liderado importantes luchas en estas décadas y pese a dificultades de baja representatividad y participación que han marcado momentos críticos de tensión entre directivas y afiliadas, la ADE sigue siendo uno de los sindicatos con mayor nivel de interpelación con el gobierno a nivel distrital y es sin duda, un escenario para la acción política docente:

Sabemos que el sindicato es una institución que tiene incidencia política a nivel de la sociedad civil y a nivel del Estado, es también muy claro cómo dentro del sindicato, los docentes hacen la acción política en términos de generación de discurso en cuanto a la

movilización; es decir, la acción política se materializa con una movilización social y lo que también los sociólogos llaman la acción colectiva; entonces pasa de acción política a una acción colectiva, y de esa acción colectiva pasa a una relación directa con el Estado en cuanto a que, en las negociaciones que hace el sindicato nacional que es FECODE, hay una interrelación con el Estado con unos objetivos de transformación o de incidencia en la política pública, que ha sido lo que históricamente los sindicatos han hecho en las sociedades occidentales, interpelar al Estado y de ahí, generar una serie de propuestas y de transformaciones políticas a nivel de lo que representa como sector social que, en este caso, tiene que ver con la educación. Aunque no se niega que los sindicatos también, y en este caso los sindicatos de educadores puedan incidir o tener propuestas políticas de otra índole que no sea necesariamente lo educativo, como lo que tiene que ver con políticas nacionales económicas, de soberanía nacional, etc. (G. Nizo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

2.2.5 La acción política docente en el plano epistemológico

Todos los entrevistados coinciden en afirmar que la acción docente es en sí política, como político es todo el vasto universo de significados en los que se desarrollan las relaciones y los procesos sociales, incluido por supuesto, el educativo. Hay, sin embargo, una forma de acción de las señaladas por las entrevistadas, que hace particular énfasis en la necesidad de encontrarse y anunciarse desde un lugar específico de esa constitución de sujeto, enmarcada en relaciones de poder:

A mí me parece que sí es fundamental ir al terreno epistemológico, o sea decir bueno, yo soy un producto de esas relaciones de saber y poder que me han constituido y reconociendo esas relaciones, la apuesta Foucaultiana es dejar de ser. Para comenzar a ser, hay que dejar de ser en lugar de replegarse, que sería la apuesta del humanismo sobre todo de Sartre [...] Ya reconociendo que uno es un producto político entonces lo que tiene que hacer es desprenderse. Pero ¿Cómo se desprende? Sujetándose a unos referentes, que uno diga, estos referentes son míos, son mis referentes. [...] Pero sí, en la acción política yo creo que tenemos que pasar de la arenga porque se vuelve repetitiva y en la acción política de resistencia frente a la democracia burguesa de los sindicatos, aún se encuentra en apogeo. (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020)

No es en sí una forma, en el sentido de que puede acudir a múltiples formas de acción como la de la innovación educativa, la sindical, la cooperativa, la artística; es más bien, una postura frente a las formas que, antepone la lucha por los significados, el estado de alerta permanente frente a las formas en que el poder se construye y la resistencia frente a esas formas de control, es una apuesta docente de tipo epistemológico.

Aquí, el discurso tiene un papel fundamental primero, como estrategia de reconocimiento personal, donde se revelan las construcciones de saber y autoridad en las que se ha formado una docente y desde allí se ubica en un lugar para dialogar con el otro; y segundo, como generador de acuerdos colectivos que potencien la acción:

ese es el otro aspecto crucial de la acción política, es aquella que permite que tú compartas una perspectiva del mundo en un espacio público pero que, a su vez, en ese espacio público se puedan generar unos acuerdos dentro de unos argumentos desarrollados allí; no todo cabe dentro de ese espacio público, pero sí cabe el ejercicio del discurso y de las acciones de las personas. (A. González, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

2.3 Las resistencias a la acción política

Cuando uno decide hacer algo diferente, la resistencia es en todos los ámbitos, con los estudiantes, con los padres, con los directivos y eso hace que la innovación sea riesgosa, porque es una afrenta contra la misma institución. Al ser una institución disciplinaria, la escuela tiene sus ritos y romper con los ritos comienza a afectar todo el esquema. (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020)

Efectivamente, frente a la acción política docente se presentan resistencias desde diferentes campos y con diferentes tensiones según el grado de afectación. Una primera podría referirse al *habitus* construido frente a la acción docente, del cual resulta que las mismas docentes validan algunas formas y métodos, al tiempo que rechazan, minimizan o desconocen otros:

encontrar que dentro de los mismos compañeros no se permea esa necesidad por conocer el contexto [...] ¿Cómo contribuir a que los compañeros se movilicen en el trabajo en el contexto?, entendiéndolo que nosotros no somos transmisores de conocimientos sino que, en realidad como sujetos políticos, debemos generar una

construcción diferente en las comunidades independientemente de las edades; generar una postura crítica y un amor por el lugar en donde se trabaja. (E. Tole, entrevista virtual, 5 de junio de 2020)

Ese *habitus* responde a una serie de configuraciones históricas de la docencia, en torno a las cuales las docentes definen prioridades, tiempos y compromisos:

A algunos no les interesa estar en un contexto de investigación de un colectivo porque obviamente muchos tendrán múltiples ocupaciones u otros intereses y frente a eso, pienso que la escuela se queda sin esa posibilidad de repensar la práctica docente, porque gracias a estos colectivos o redes de investigación que han surgido en los últimos años, se ha logrado movilizar más el tema de las prácticas docentes, hacer que las prácticas docentes tengan perspectivas múltiples. No quedarse en lo tradicional -claro que no hay que demeritar la parte tradicional- es lo que hace que se movilen muchos saberes en torno a otras posibilidades de la escuela. (A. González, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

Otra resistencia es la referida a la falta de recursos económicos. De un lado está por supuesto, el nivel socioeconómico de la población estudiantil que mayoritariamente se ubica en estratos 1 y 2, configurando un escenario cultural que de entrada limita las posibilidades de la acción pedagógica:

una [resistencia] puede ser el contexto social e incluso familiar de los estudiantes. Porque a veces hay imaginarios en torno a lo que debe enseñarse en la escuela, los chicos y los padres piensan que existe una manera de educar, de lo que se da en la escuela y, romper ese tema de esos imaginarios y esquemas es bastante complicado. Unido a esto, a veces los chicos sobre todo de algunos colegios públicos se conciben con una especie imaginario de pobreza, como les dicen que son pobres, pobres y pobres... creo que eso es una resistencia realmente a hacer otras prácticas de aula y hacer otras prácticas docentes, porque es un tema de minimizar sus posibilidades, obviamente que hay una resistencia grande para poder transformar allí algo. (A. González, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

Sumado a esto está el hecho, ya documentado en el primer capítulo, de la escasez de recursos destinados al sector educativo. La desfinanciación de la educación pública se concreta

en la progresividad de la disminución del presupuesto escolar y en el papel de ajustadores del gasto al que se induce a los directivos docentes:

En cuanto a los directivos, sí a veces es un poquito difícil porque ellos obviamente se encuentran con que “bueno, cuánto nos va a costar” y la resistencia a veces es esa, pero no porque no quieran sino porque, por ejemplo, mi colegio es chiquitico, el presupuesto es muy pequeño y el rector decide que el dinero no va a ser solamente para unos sino entre todos. Entonces convoca y todos presentamos proyectos y en Consejo Directivo se escogen los mejores proyectos y las mejores locuras que vamos a hacer allá. A veces el problema que tenemos es que no hay suficiente plata para hacer todas las locuras que se pretende. (I. Caicedo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

El trabajo en red que caracteriza la acción política docente también presenta ciertas resistencias. Encontrándose que de un lado “algunos maestros que todavía no reconocen el valor del trabajo en red” (E. Bernal, entrevista virtual, 2 de junio de 2020) y de otro lado, el diálogo de las redes con la institucionalidad está mediado por la burocratización de los procesos y esto ha llevado a la acción de red se restrinja al dominio de esos códigos o a que se presenten casos de cooptación: “la iniciativa que surgió de unos profes que conocían y querían su territorio, se convirtió en una apuesta política dentro del sistema que se alejó un poco de los intereses iniciales” (E. Tole, entrevista virtual, 5 de junio de 2020).

2.4 El escenario educativo neoliberal en Bogotá

Esa es una de las características que yo he notado y es que lamentablemente, el neoliberalismo nos va a llevar a acabar con el medio ambiente porque sólo podemos hablar de crecimiento, no hay otra manera de relacionarse con el mundo y el control de nuestra libertad, sobre todo se manifiesta en eso de las sensaciones, los deseos y los modos de vida. El neoliberalismo es un modo de vida que ha ganado la hegemonía sobre otras formas de ser y de sentir donde todo lo lleva al lucro. Para mí, el neoliberalismo es el enemigo a combatir desde una lógica epistemológica. (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020)

Todas las docentes entrevistadas manifestaron un nivel importante de claridad frente al origen y significado de este modelo económico, así como a sus implicaciones en diferentes escenarios de la vida cotidiana. A continuación, se hará referencia a las formas reconocidas de neoliberalismo educativo en la ciudad de Bogotá.

La primera característica, es la desfinanciación que, como ya se mencionó, se concreta en el recorte de los presupuestos escolares donde, al igual que en el mercado, se somete las necesidades educativas a un juego institucional donde se evalúa su rentabilidad según cumplimiento de parámetros para ganar prioridades y posibilidades de financiación, ocultando de esta manera la realidad de la insuficiencia presupuestal para atender la totalidad de las necesidades escolares. Quedando siempre en un lugar rezagado la inversión en salidas pedagógicas, materiales o proyectos, ante la inminencia, por ejemplo, de la caída de una pared. O como lo señala una docente:

Ahí es cuando tenemos todos estos problemas de que en los colegios cada año, hay un recorte dentro de su presupuesto y ahí es cuando uno dice “¿voy a salida de campo con sexto o séptimo?” pero para los dos no hay. Entonces sí hay un problema de desfinanciación en el que se pueden ver esas políticas neoliberales. (A. Fresneda, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

Otra situación asociada al neoliberalismo educativo es la terciarización particularmente en los programas de primera infancia, jornada complementaria y jornada única. La oferta de un sólo grado de preescolar en las Instituciones Educativas ante la necesidad de tener tres, llevó a la contratación de terceros (principalmente la caja de compensación Compensar) quienes establecen una relación contractual con la Secretaría de Educación que ha llevado a la asignación de recursos preferentes y a la contratación de las docentes en condiciones diferentes a las del resto del Magisterio:

la tercerización que se da con la entrada de proyectos y entidades privadas en las instituciones que luego, se justifica con la entrada de proyectos para la jornada única en colegios donde no están dadas las condiciones. [y] contratar maestros que no tienen las condiciones que sí tenemos nosotros y que, inclusive eso hace que su condición laboral sea otra y que estén pendientes de “cómo hago y cumplo” para no perder la opción de continuar y así los despojan una cantidad de derechos. (A. Fresneda, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

Sumado a lo anterior, está la pérdida de derechos laborales que se refleja en el carácter permanente de muchas vacantes que son cubiertas con docentes provisionales debido a que no salen a concurso. A finales de 2018 la Secretaría de Educación reportaba en su informe anual aproximadamente 6400 vacantes en diferentes áreas cubiertas en provisionalidad y para las que

hasta el momento no se ha abierto concurso de ingreso. También se refleja en que el concurso de ascenso se hace cada dos años y no anualmente como establece la ley, y en todo caso, los ascensos están sujetos a disponibilidad presupuestal, no dependen sólo de las cualidades de la docente o del cumplimiento de requisitos como estudios y tiempo trabajado. Y, se refleja también en el uso de la evaluación de desempeño como dispositivo de control a las docentes del decreto 1278.

El neoliberalismo se sustenta en la necesidad de imponer un estilo de vida que garantice el lucro constante de algunos escasos grupos apelando entre otros, a la voracidad del consumismo y a la extracción imparable de los recursos naturales. El impacto medio ambiental es alarmante y pretende ser atendido desde políticas que, en esencia, no atienden a la raíz del problema:

a una problemática ambiental como el *Relleno Sanitario de Doña Juana* yo no la puedo transformar hablando de reciclaje, que es lo que me dice la educación ambiental, tengo que hablar de conciencia social. Y tiene que ser algo que sea transversal, no solamente en la ruralidad sino en todo el perímetro, porque Bogotá en su 100% es totalmente responsable de que ocurra *Doña Juana*. (E. Tole, entrevista virtual, 5 de junio de 2020).

Estas políticas ambientales y en general las políticas públicas responden principalmente a estrategias que, según el gobierno, hacen énfasis en uno u otro aspecto. Como se evidenció en el primer capítulo, el escenario educativo bogotano ha estado marcado por el énfasis partidario de cada alcaldía y por la característica propia del sistema político colombiano, de arrasar con el legado del opositor. Es así como:

no hay una construcción de política pública a largo plazo que permita generar unas fases de constitución, de desarrollo y de síntesis de las políticas públicas, y en eso me refiero también con presupuesto, con los objetivos y fines de la educación, con los materiales, con la formación de docentes, con la interrelación de los sectores educativos y el ejecutivo y con una serie de problemas que no se están cumpliendo en términos de la ley general de educación. Ha habido muchísimos cambios que cada gobierno hace y la ley general de educación cada vez está más desvanecida en el aire y en las instituciones educativas. (G. Nizo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

A nivel gremial y pese a haber tenido alcaldías profundamente neoliberales, “Bogotá tiene una característica especial en cuanto a esto y es que gracias a dios y al trabajo de muchos

años, las organizaciones de los maestros en cuanto a educación pesan mucho” (I. Caicedo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020). Sin embargo, hay un debilitamiento general de los sindicatos y de la movilización que no puede ser leído por fuera del contexto neoliberal:

Un ejemplo muy sencillo es el de los plantones y las marchas, donde de 33.000 maestros a nivel distrital, a veces nos encontramos los mismos 2.000, y no es una representación significativa de todos los maestros que deberían estar en ese momento haciendo velar el respeto de sus derechos. Ahí vienen las preguntas importantes ¿Qué está pasando con los profes? ¿Cuáles son las circunstancias que hacen que no participen políticamente? ¿Sienten que esta acción política no tiene trascendencia? o ¿Ha caído el nivel de credibilidad y representatividad del sindicalismo? (A. Fresneda, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

Dicho contexto, se ve agravado por los atentados y amenazas contra la vida misma de las docentes, característicos del contexto de guerra en Colombia y en la ciudad. Según datos de la SED, en 2016 fueron amenazadas 173 docentes, 118 en 2017 y en los cinco primeros meses de 2018, 32 docentes (Bogotá, la segunda región con más profesores en riesgo extraordinario, 2018). Amenazas de las “Águilas negras”, persecución, intimidación, son hechos que además de dar cuenta de una construcción política basada en el beneficio individual (vivir de la política lo llamaría Weber, 1919) y en la eliminación instrumentalizada del opositor; reclaman también nuevas comprensiones y acuerdos frente a la acción política.

No podemos no decir entonces que en la medida que el siglo XXI ya tiene otras necesidades, se han olvidado los procesos de denominación. No, yo creo que han mutado y en este caso podríamos hablar incluso de una dominación al estilo del rendimiento y la profesionalización del trabajo del ser humano que, por ejemplo, el coreano Byung-Chul Han va a tratar a través de las nuevas formas en que toman vida las maneras del control y la dominación. Yo pienso que el movimiento y el contexto actual de la política docente debe empezar a atacar primero, para organizar, esa moral tradicional, segundo, los modelos y los dispositivos de dominación y de control actuales y tercero, impedir que se vayan a destruir los sindicatos de los movimientos sociales. (J. Cárdenas, entrevista virtual, 5 de junio de 2020)

2.5 Los retos

Las docentes entrevistadas presentaron un análisis bastante autocrítico frente a las posibilidades y los retos de la acción docente en el contexto neoliberal bogotano. En general, sus aportes están marcados por la necesidad transversal si se quiere, de fortalecer la formación política docente en los términos de comprensión política amplios e ilustrados que ya han quedado perfilados. Como lo señala una docente:

La formación política es importante y pienso que, desde ahí, cualquier sistema educativo tendría una transformación y cualquier surgimiento de acciones en red de tipo político como la Mesa, como las redes que se forman desde el IDEP, como los grupos pequeños en pro de lo ambiental -como en algún momento se constituyeron en Ciudad Bolívar y en otras localidades-, tengan ese fundamento y no caminen solos. Es tener claro el norte y pensar en todas esas necesidades que surgen desde el actuar comunitario. (E. Tole, entrevista virtual, 5 de junio de 2020)

Un primer reto podría resumirse entonces, como la necesidad de pasar de las apuestas individuales a las colectivas. Más allá de la conceptualización de la acción política, se requiere construir sinergias al interior de la escuela, entre la escuela y su territorio y entre los diferentes agentes que intervienen en el campo educativo y en la acción política en general:

El cambio no lo hace una sola persona -lo que te decía al principio- la acción política, es una cuestión de conjunto y entre más seamos -así pensemos diferente-, mejores resultados se van a lograr al final de los agenciamientos. Es que cada persona se reúne con su conjunto y hacen un agenciamiento y de agenciamiento en agenciamiento, podemos ir encontrando los lugares para que cada ser se encuentre. (I. Caicedo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

Un segundo reto se refiere a la necesidad de renovar y transformar las prácticas pedagógicas, lo cual pasa por un autorreconocimiento de las construcciones personales y profesionales de cada docente, por la reflexión sobre la práctica misma y los mediadores culturales desde la praxis, y por la búsqueda de “puntos de fuga mediante la reconsideración del discurso pedagógico en un contexto donde se pide una transformación fuerte de las prácticas docentes” (A. González, entrevista virtual, 4 de junio de 2020), puntos de fuga que permitan agenciar procesos de resistencia:

Creo que es importante cambiar muchos tipos de prácticas en el aula, como en el magisterio y en la ADE. Creo que las prácticas de muchos maestros en el aula caen en la reproducción de conocimiento y no en la construcción del conocimiento, y creo que eso es básico para desarrollar un pensamiento pedagógico alternativo que se piense otro tipo de sociedad. [...] ¿Cómo lograrlo? Con formación política, con lucha social y básicamente, con la generación también [...] de un nuevo movimiento pedagógico. (G. Nizo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

Un tercer reto tiene que ver con la necesidad de renovar las prácticas y estructuras de las organizaciones gremiales del Magisterio y la ADE en particular como sindicato de Bogotá. Entre otras, se hace referencia a su estructura piramidal ya anquilosada en representaciones y prácticas de muchos años:

Es una dinámica que no se transforma, que no cambia y que no se adapta a las nuevas circunstancias del siglo XXI. [...] Otro problema que tiene es la democratización del sindicato, ya que la representación política que tienen los afiliados del sindicato es mínima, actualmente uno de los máximos órganos decisorios de la ADE es la asamblea de delegados que consta de 130 personas, eso no alcanza el 1% de representación de los aproximadamente 30 mil maestros afiliados a la ADE. Eso es un principio que debe transformarse porque muchas veces el magisterio no se siente reconocido en las decisiones políticas que toma la ADE, eso genera que no haya participación de todo el conjunto de los afiliados para mejorar y para desarrollar un plan de acción dentro de la ADE socializado. (G. Nizo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

Y un cuarto reto, se refiere a la adopción de nuevos lenguajes para la resistencia. Esa novedad puede darse por carencia y por reciente aparición. Por ejemplo el arte no es nuevo, pero su uso en la educación pública escolar sí ha estado limitado por la escasez de recursos y por la falta de contratación de docentes de artes, hecho que ha llevado al descuido de una dimensión humana fundamental en estos tiempos de cosificación de la vida: “Y como el arte es un lenguaje, se presenta como una estética, y esa estética, por contemplar unos componentes desde lo ético y desde lo político, puede darse a partir de las iniciativas de la transformación social” (J. Cárdenas, entrevista virtual, 5 de junio de 2020).

Lo comunicativo cobra también una relevancia que va más allá -aunque la incluye- del uso de los dispositivos de comunicación posibilitados por el nivel tecnológico actual y, se

encamina a establecer y fortalecer relaciones comunicantes que “tienen que ver el diálogo entre maestros, pero también con la generación de nuevos discursos comunicativos y de nuevos discursos políticos que den respuesta a las condiciones que tenemos ahora” (G. Nizo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020).

3. La experiencia del Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo

Múltiples son las posibilidades para la acción política docente, las ya señaladas de acción en el aula, en el plano institucional, comunitaria y sindical tienen auges mayores según contextos históricos, necesidades institucionales, territoriales o gremiales y niveles de comprensión frente a estos. No pueden interpretarse como formas excluyentes, sí como complementarias en el marco amplio de la defensa y el fortalecimiento de la educación pública como derecho.

En esas formas de acción identificadas, no se encontró alguna que fuera propia al neoliberalismo como proceso diferenciador respecto al siglo XX. Sin embargo, hay una en particular, el Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC), que tiene su origen en un análisis filosófico político sobre la neoliberalización y a partir de allí, construye propuestas para la acción educativa asumida per se como política.

Como se desarrolló en el primer capítulo, la neoliberalización ha calado profundamente en la sociedad en parte porque se promueve desde un discurso de derechos, fundamentado en la defensa de la libertad y el beneficio personal, donde se equipara en la figura de personas, a individuos y corporación. Así lo señala Harvey (2007) la instrumentalización neoliberal del discurso de los derechos:

Incluso dentro de la concepción liberal, tal y como se explica en la Carta de las Naciones Unidas, hay derechos secundarios, como la libertad de opinión y de expresión, el derecho a la educación y a la seguridad económica, o el derecho a formar sindicatos. Fortalecer estos derechos supondría un serio desafío al neoliberalismo. [...] Las luchas políticas sobre una concepción adecuada de los derechos, e incluso de la propia libertad, ocupan un lugar central en la búsqueda de alternativas (p. 200).

Se hace imperativa entonces la lucha por los significados, por el sentido de acuerdos aparentes como el universalizado derecho a la libertad o como los conceptos de bienestar y felicidad. Como lo menciona Harvey “la ausencia de todo análisis de las fuerzas de clase que podrían estar operando en este proceso es bastante inquietante [...] Parece que necesitamos un marco algo más amplio para interpretar los complicados y geográficamente desiguales caminos de la neoliberalización” (p.126)

Y es justamente este marco más amplio de interpretación, el que se encuentra en el agenciamiento del CPPC. En virtud de ello, se presenta a continuación algunos elementos que

permiten comprender esta experiencia y dimensionar su impacto en un escenario educativo neoliberal.

3.1 La chispa

Siempre hay una pequeña chispa iniciadora de acción. Las necesidades en sí mismas no generan la acción ni la acción en sí misma genera mejoramiento. Las necesidades pueden naturalizarse a tal punto de llegar a convertirse en el estado de cosas que se teme o se ve imposible cambiar, debe mediar entonces un proceso de reflexión sobre ellas para reconocer en su superación una posibilidad de acción, acción que además puede ser orientada a objetivos comunes que aporten al mejoramiento de las condiciones de vida en una comunidad y a las concepciones de vida en la sociedad. Este proceso fue sintetizado por Fiori en el prólogo de la *Pedagogía del Oprimido* (1970) como los tres chispazos:

Primero: El movimiento interno que unifica los elementos del método y los excede en amplitud de humanismo pedagógico. Segundo: ese movimiento reproduce y manifiesta el proceso histórico en que el hombre se reconoce. Tercero: los posibles rumbos de ese proceso son proyectos posibles y, por consiguiente, la concienciación no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso. (p.13)

Este método de concienciación es ilustrado en la experiencia del docente Andrés Santiago Beltrán, quien pese a ser mencionado por las docentes entrevistadas como líder de la experiencia del CPPC, no se anunció desde este lugar en la entrevista realizada y al contrario, reforzó siempre la referencia al trabajo colectivo. No hizo énfasis, excepto en las partes directamente preguntadas, en su proceso personal de “iniciador” que lo ha llevado incluso a ser galardonado por la Secretaría de Educación de Bogotá, a tener por ello participación en diferentes escenarios y a ser reconocido dentro de la comunidad docente bogotana como un docente investigador. Se resalta en este aparte, aspectos que, aunque no señalados en la entrevista, sí hacen parte del proceso de auto agenciamiento propio del CPPC -al que se hará referencia más adelante- y que resulta correspondiente al presupuesto sociológico que:

Hemos llegado a saber que todo individuo vive, de una generación a otra, en una sociedad, que vive una biografía, y que la vive dentro de una sucesión histórica. Por el hecho de vivir contribuye, aunque sea en pequeñísima medida, a dar forma a esa sociedad y al curso de su historia, aun cuando él está formado por la sociedad y por su impulso histórico. (Wright Mills, 1959, p.25)

Las clases de filosofía bajo la responsabilidad de Andrés en el Centro Educativo Distrital Las Américas, encontraron pronto un límite en los tiempos y espacios escolares que, se ofrecen por igual a los desinteresados y a los apasionados por una asignatura o por un campo del conocimiento. Creó entonces un espacio extraescolar de encuentro semanal, que partía de la voluntariedad de sus jóvenes participantes (estudiantes y egresados) y del interés por el debate filosófico alentado por una construcción alegórica en torno a la película *Matrix* y particularmente, al papel de Morfeo como comandante de la resistencia desde la nave *Nabucodonosor*. La experiencia, pronto se convirtió en blanco de cuestionamientos sobre sus motivaciones e intenciones.

Fue entonces, cuando descubrí que, para defender a mi grupo y no terminar como la Sociedad de los poetas muertos [Película dónde un profesor de literatura forma un grupo de reflexión en una escuela tradicional. Al final el maestro es despedido, aunque logra el cariño de sus estudiantes, se impone el sistema disciplinar -cita del autor-], era preciso sistematizar la experiencia para emprender una guerra por el significado de lo que representa educar, lo cual sólo se puede hacer si se está bien armado, por eso, recurrí a la tradición filosófica y en específico al autor que considero mi maestro: Michel Foucault. De su caja de herramientas tomé algunos artefactos conceptuales para hacer de Morfeo una apuesta de libertad en las prácticas escolares que mediante estrategias localizadas permitan transformar al sujeto y al contexto en el cual se desenvuelve. El propósito es realizar el paso de ser una pieza más del ajedrez del sistema en donde las fichas son reemplazables, a ser el ajedrecista de la propia existencia. (Beltrán, s.f.)

Esos artefactos conceptuales, fueron el crisol desde el que Andrés interpretó la contemporaneidad social a partir de su lectura de las prácticas en la escuela. La conclusión desbordaba el escenario de lo puramente escolar -si es que tal existe- y vislumbraba una apuesta que, partiendo de la subjetividad, trasciende sin duda a escenarios intersubjetivos de vivencia política:

Se decidió que si la consigna de Morfeo es “cuidar de sí” para hacer de la libertad un ejercicio ético, la del aula regular sería otro concepto foucaultiano: “desgubernamentalizar la subjetividad” atacando los cinco frentes que la gobiernan en la contemporaneidad de acuerdo a lo que he reflexionado en la práctica escolar: 1) el sexo como libertad cuya máxima expresión es la cultura reggaetón; 2) el fútbol como identidad cuya máxima representación es el barrismo; 3) la experiencia religiosa

dogmática que niega al otro al imponer una verdad sobre él; 4) la cultura del emprendimiento sin parámetros éticos que puede degenera en corrupción y delincuencia al instrumentalizar las relaciones humanas al lucro y; 5) los discursos de posverdad que dominan en la política y medios de comunicación y hace de la democracia la legitimación de lo impuesto. (Beltrán, s.f.)

Emprende entonces su ejercicio ético de autoconstitución a través de la escritura, la sistematización de su experiencia *Morfeo. De la reflexión epistemológica como subsuelo de la transformación de las prácticas escolares* le valió el reconocimiento del tercer puesto en el Premio de Investigación e Innovación Educativa del año 2014 y el primero al año siguiente con sus *Heterotopías escolares*. Producto de este Premio, participa en el *VII Encuentro Iberoamericano de Redes y Colectivos de Docentes que hacen Investigación desde su Escuela y Comunidad*, realizado en Cajamarca, Perú. Fue allí donde conoció “algunos de los esfuerzos más representativos de resistencia a convertir la escuela en una máquina reproductora del sistema neoliberal. Regresé a Colombia con un objetivo claro: unirme o conformar una red de docentes para apoyar esta lucha” (Beltrán, 2018, a.)

De aquí en adelante empieza la apuesta por la conformación de un colectivo que fuera más allá de las fronteras de la escuela -donde ya estaba tejiendo sinergias con diferentes áreas del conocimiento-. En esta búsqueda, se encuentra con propuestas que ya estaban caminando y que van a ser claves en la conformación del CPPC.

3.2 El inicio del CPPC

El inicio del CPPC se puede ubicar entre finales de 2014 y comienzos de 2015. En él convergen dos procesos: de un lado la conformación, coincidente en el tiempo, de la Red Distrital de Docentes Investigadores REDDI y, por otro lado, el grupo de docentes de filosofía articulado en torno al concepto de Innovación Educativa y liderado desde la Universidad de La Salle.

La REDDI buscó articular iniciativas de docentes beneficiarias de los programas de formación posgradual financiados por el distrito en el marco del proyecto Maestros empoderados con bienestar y mejor formación. Con este propósito, desde 2015 perfila una serie de nodos, 11 en total, con los que empezará a dar cuerpo a la estructura organizacional y financiera de la hoy bien posicionada desde nivel central, Asociación REDDI.

Las docentes que junto a Andrés tenían una idea clara de campo de acción educativa, no se encontraron dentro de los nodos de Democracia y el de Políticas Públicas que ofrecía la REDDI, por ello se arriesgaron a construir uno que llamaron Nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, que al desbordar las dinámicas de la REDDI -aunque sigue haciendo parte de ella- pasó a ser Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo.

El otro proceso es el relacionado con el grupo de docentes articulado desde la Universidad de La Salle. Así lo recuerda una docente:

Yo empecé a vincularme al CPPC -todavía no se llamaba Colectivo de Pensamiento- a finales del 2015, más exactamente en un diciembre, por invitación del profesor Wilson Acosta de la Universidad de La Salle. Realizamos un Encuentro y él nos propuso pensar en una categoría, aportar nosotros como interesados en la filosofía -porque en el grupo que nos reunimos había profesores con pregrado en filosofía o algunos que teníamos maestría en filosofía como Andrés y yo-. Entonces el profe Wilson, que es egresado de la Licenciatura en Ciencias Sociales y trabaja en la Universidad de La Salle en el Doctorado, estaba desarrollando un concepto que se llama *innovación educativa*, a él le interesó un tema que se llama la *agencia* o el *agenciamiento*. Ese concepto de agencia se ha trabajado con algunos filósofos contemporáneos como por ejemplo Gilles Deleuze, sobre todo él; hay un filósofo español José Ema López y él aborda no tanto el tema de agencias y el tema de sujeto político, pero sí digamos tiene una perspectiva que permite vincularlo con Deleuze. Entonces el profesor quería que nosotros aportáramos nuestro punto de vista filosófico a su investigación sobre innovación educativa, de esa manera surgió -podría ser una categoría- que se llama *agenciamientos educativos comunitarios*. Así se empezó a trabajar el colectivo y la idea era construir unas categorías y sobre esas categorías teorizar y aportar a dicha investigación del profe. (A. González, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

El CPPC ha construido su estructura de funcionamiento, a partir de la realización de Coloquios. El primero, desarrollado en junio de 2016 definió como horizonte acción el “Desgubernamentalizar la subjetividad docente mediante ejercicios de sistematización que postulen la práctica escolar como una experiencia de estética de la existencia” (CPPC, 2018) y encontró que era necesario organizar el marco epistemológico que orientaba las apuestas allí socializadas, en torno a tres líneas: infancia y corporeidad, innovación y agenciamientos educativos comunitarios y arte y filosofía; líneas que a partir del segundo coloquio de junio de

2018, se concretan en diferentes proyectos y alianzas de fortalecimiento que lideran las docentes participantes. Así lo resume un docente:

Yo comienzo a finales de 2014 en el proceso de sistematización y en el 2015 comienzo a apoyar a algunos compañeritos a escribir sus experiencias. Yo creo que aquí hay un parte fundamental que tiene que ver con una de las líneas de investigación del CPPC que es el agenciamiento, yo creo que no hay una cosa más bella que agenciar, es cuando uno convence a alguien o ese alguien se quiere meter en la lucha en la que uno está, o estamos en la misma lucha, entonces comenzamos a luchar, pero ya mejor. (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020)

En los apartes siguientes, se hará referencia a los hallazgos en las entrevistas, que dan cuenta de características particulares del CPPC y de sus impactos en diferentes niveles que, permiten ubicarlo como una experiencia relevante de acción política docente en un contexto histórico neoliberal.

3.3 La pedagogía como vocación

Un motor de la acción es la voluntad que, en el caso particular de la docencia, está afectada por múltiples condicionamientos de la dinámica propia del sistema escolar en cada institución, de las políticas educativas y del reconocimiento social de la labor docente. En este sentido, la vocación es vista como la capacidad de sacrificio personal para el cumplimiento de una tarea sin las condiciones óptimas para su realización en un ingrato escenario social.

Otro aspecto relacionado, es que la docencia se ofreció como opción laboral para decenas de profesiones desde la expedición del decreto 1278 a partir del cual, cada área del conocimiento encontró homólogos profesionales que podían presentar el concurso de ingreso en igualdad de condiciones a quienes estudiaron licenciaturas. Este hecho, marca sin duda el ejercicio pedagógico de miles que hicieron el curso de actualización pedagógica y se quedaron por las ventajas laborales de ser empleadas públicas. Como lo comenta un profesor:

yo le di algunas charlas a los profesionales que se volvieron docentes hace unos años y la pedagógica [UPN] me invitó a dar clases para decirles que yo era del distrito. Y yo les decía, por ejemplo, “ustedes vienen pensando que van a ser buenos docentes porque saben mucha matemática, mucha ingeniería, pero eso no es ser docente del distrito”, el

docente del distrito tiene muchas más obligaciones que simplemente dar un conocimiento. (I. Caicedo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

Esto no quiere decir que una Licenciada por ser tal, profese una vocación docente, o que la profesional de áreas diferentes a la educación no esté en capacidad de ejercer la integralidad pedagógica, pero sin duda, esta selección profesional sí orienta una intencionalidad de acción y de propósitos de vida. Así, el tema de la vocación surge más como una construcción que como una precondition:

Entre la huida de Deleuze y la autosubjetivación de Foucault; entre un rizoma y una estética de la existencia; entre el nosotros y el yo; entre lo metafísico y lo ético, se encuentra el intersticio de la vocación, aquello en donde el thymos hegeliano toma un nuevo significado en la convergencia del deseo y el placer. La clave de la libertad, de educar para la libertad, será preparar para la batalla por el reconocimiento que tiene dos instancias que implican conducir el acontecimiento como reconstrucción de lo dado, si la primera es descubrir por qué luchar (la vocación); la segunda, es crear los campos de juego para hacerlo. (Heterotopías). (Beltrán, 2018b)

La vocación es entendida en el CPPC como una conexión. Ninguna de las entrevistadas manifestó que la pedagogía hubiera sido su primera opción en la selección profesional. Al contrario, hicieron referencia a las disyuntivas, los ajustes y las nuevas miradas que surgieron después de la selección inicial y que las llevaron a ratificarse en la docencia y en su ejercicio como opción no solo profesional, sino de vida. De esta construcción dan cuenta frases como “Creo que esos dos aspectos ayudaron a que le fuera cogiendo un gran amor a esta carrera y no me arrepiento al día de hoy de haber escogido esto”; “y ya viéndome en eso, sí ya me gustó mucho la pedagogía, no los modelos, sino pensar y cuestionar la filosofía de la educación misma”; “estaba yo más dedicado a industria, cuando llegué a docencia, ahí decidí quedarme porque me enamoré del trabajo de docente y ha sido una experiencia maravillosa”.

Ese gusto sumado a la libertad de decisión contenidas en la manifiesta opción por la pedagogía, ubican a la docente en un horizonte de posibilidades que la lleva a encontrarse con otras en la realización de su concepción de vida:

la vocación no es algo con lo que se nace sino algo con lo que uno se conecta, bien sea por ejemplo con un instrumento cuando lo hace una extensión de sí, o podría ser

conectarse con una persona y comenzar un camino juntos y entonces esa conexión hace que uno luche por hacer eso. (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020)

Esa conexión es latente en el CPPC y es expresada por las entrevistadas desde diferentes alusiones a “no sentirse solos”; “compartir la misma angustia”; “encontrar respaldo”; “compartir de saberes”; “tener una voz, de poder plantear algo de lo que yo he aprendido, de lo que yo he hecho”; “encontrar gente que está con las mismas ganas y las mismas intenciones”; “gente que tiene ganas de hacer un cambio, de hacer un agenciamiento nuevo, de proponer nuevos agenciamientos y nuevas ideas”. Contexto que, como lo sintetiza un docente: “me obliga a reinventarme, porque esa es una obligación pienso yo en el CPPC, el que uno no puede estar ya muerto”.

3.4 La influencia de Michel Foucault

En el CPPC participan hoy día docentes de diferentes asignaturas con proyectos en diversos campos del conocimiento. Sin embargo, como ya se señaló, en su origen se encuentran inquietudes de un grupo base de docentes de filosofía que van a ser conceptualizadas desde ese campo y van a marcar un horizonte referencial para las reflexiones en el Colectivo. Uno de estos referentes conceptuales es Michel Foucault en quien el CPPC ha encontrado orientación teórico práctica.

3.2.1 Marco de acción política junto a Hannah Arendt

Un primer aspecto de esta influencia se rastrea en el macro de la acción política (junto al de Hannah Arendt ya abordado en el segundo capítulo) y en lo que sería el horizonte y las posibilidades de tal acción que, para Foucault, deben estar encaminadas a la lucha epistemológica o lucha por los significados.

Y a mí me parece que esa máxima de Foucault de que el problema es en sí político está referida a contra quién, es elegir las formas de gobierno, o sea que de una u otra manera vamos a ser gobernados podríamos ponerlo en esos términos, entonces ¿En dónde estaría la acción política? Estaría en elegir contra qué me enfrentaría, si lo hacemos en términos democráticos, sería dentro de todas las formas de participación y con esto del voto, sería elegir contra quién haríamos la resistencia para que no sea una resistencia contra un déspota, sino que sea la resistencia contra alguien con el cual uno pueda negociar porque de todas maneras el que está en el poder va a intentar someternos a las

prácticas que tiene. Esto me parece que es importante dentro de la acción política, y por eso se comenzó a crear también el CPPC, porque creo no lo tenemos tan claro. A mí me parece que sí es fundamental ir al terreno epistemológico, o sea decir bueno, yo soy un producto de esas relaciones de saber y poder que me han constituido y reconociendo esas relaciones, la apuesta Foucaultiana es dejar de ser. Para comenzar a ser hay que dejar de ser en lugar de replegarse, que sería la apuesta del humanismo sobre todo de Sartre. (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020)

3.2.2 La autoconstitución del sujeto

En esa lucha, donde se ha hegemonizado una serie de sentidos funcionales al disciplinamiento y el control, las docentes escolares han quedado en el lugar de la obediencia:

Lo que ha pasado durante mucho tiempo es que el docente de aula es como el menor de edad, entonces vamos a los programas de formación posgradual y traemos cosas de allá para poderlas implementar en la escuela. Mi principal apuesta ha sido hacer del conocimiento escolar algo que lo puedan ver desde arriba para reflexionar, es ponerlo al mismo nivel, pero para eso se necesita hacer ponencias, hacer artículos y como yo lo he hecho, he tratado de transmitir el mensaje y ahí es cuando comienza a convertirse en colectivo, cuando yo veo que hay algunos profes que también quieren. (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020)

Frente a esta relación de poder, en el CPPC se transparenta un segundo aspecto de esa influencia Foucaultiana que es el referido a la autoconstitución del sujeto a través de la escritura. Emerge un cuestionamiento por los referentes que se enmarca en la idea de que “el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y lo constituyen, son los que determinan las formas y los dominios posibles del conocimiento” (Foucault, 1976, p.37). Así, se hace relevante el que las prácticas y las reflexiones docentes, han llegado desde un afuera y se han naturalizado en las dinámicas del ser escolar:

A los docentes se nos criticó mucho durante mucho tiempo porque no escribíamos y porque todo lo que se hacía, era de afuera. Pero era porque el docente no tenía la posibilidad de mostrar lo que reflexionaba. En este momento organizaciones como la del CPPC, porque hay más, no es la única, están haciendo que nos estemos mirando para adentro y desde ahí estamos generando cambios. (I. Caicedo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

Por esto, la apuesta inicial del CPPC es a que cada docente escriba su biografía pedagógica como ejercicio ético para esa autoconstitución. Esta escritura es parte de la arqueología desde la que puede ubicar la forma y los referentes desde los que ha sido construida a nivel personal, profesional y político como escenario indispensable para su transformación a través de la práctica de la libertad.

3.2.3 Libertad como un correlato de relaciones de saber y poder

Una tercera influencia es justamente, la relacionada con la concepción de la libertad como un correlato de relaciones de saber y poder impuesto desde la visión liberal, y desde el que se configuró la escuela misma y las posibilidades que como institución de control, permitiría para el ejercicio de la libertad.

Hay algo en que nosotros tratamos de hacer énfasis y es en desgubernamentalizar la escuela, las acciones, muy foucaultiano esto [...] Pero sí, en verdad es muy interesante porque en el ámbito en que yo me muevo en el colectivo lo que se propone es educar para la libertad y esa es una utopía, pero una necesidad, la utopía tiene un carácter esperanzador entonces. Necesariamente es salirnos de ser reproductores de las disciplinas que nos han interiorizado, de ser domesticados, o no salirnos, más bien ser conscientes que aún si no nos podemos salir, por lo menos tenemos que identificar en qué momento fuimos masificados, qué es lo que se pretende a nivel sistema o inclusive en la actualidad, todos estos temas que tienen que ver con la sociedad de control. (E. Bernal, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

Como afirma Harvey (2007), al elevar la dignidad y la libertad individual como pilares y valores civilizatorios, los padres del neoliberalismo realizaron una sensata elección. Además de convincentes y sugestivos, son valores maleables que se pueden adaptar a necesidades particulares, justificando en determinado momento intervenciones en su favor, tanto como desentendimientos absolutos considerados como garantías de respeto, en otros.

A la escuela se le asigna entre otras, la misión de formar a los ciudadanos para que asuman la consolidación de sociedades democráticas y en ese pacto de consolidación, la escuela configura ideas funcionales de libertad, participación, Estado y comunidad. La libertad puede resultar entonces peligrosa si no encaja en el cumplimiento de ciertos deberes, responsabilidades y formas de expresión y por ello pareciera, que la forma adoptada para formarla, es restringirla.

En el marco de estas posibilidades permitidas para la escuela, media toda una construcción en torno a la figura autoritaria de la docente, como forma necesaria para lograr el disciplinamiento de la niñez y la juventud, con el objetivo superior de tener una adultez educada. Este que parecería un discurso decimonónico, es la realidad de visiones actuales sobre la escuela que entran en tensión cuando se propone una práctica diferente donde

el chico tenga la capacidad incluso de irse en contra de lo que piensa su docente [...] Y entonces, el chino tiene la posibilidad de elegir porque aprendió a encontrar cuál es su verdad y no se va a encerrar -como en el mito de la caverna- a dejarse vender ideas que van a estar proyectadas allá como sombras -que de eso hay mucho- sino que él va a poder liberarse liberar su mente para poder decidir y ejercer su libertad. (I. Caicedo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

3.2.4 Transformación de la relación docente-estudiante

En esta tensión se enmarca la cuarta influencia Foucaultiana en el CPPC, la transformación de la relación docente-estudiante desde la premisa que ambos son dominados y juntos deben avanzar en la superación de esa condición.

En ese diálogo que propende por fortalecer y generar nuevas formas de enseñanza en aras de mejorar ese espacio compartido con los estudiantes, el CPPC es fuertemente un ejercicio de acción política, porque permite que en ese diálogo con otras personas que comparten una perspectiva del mundo, se pueden generar nuevas formas de enseñanza y a su vez, esas formas de enseñanza permiten transformar la escuela y permiten que los chicos compartan ese mundo también, en ese ejercicio de la enseñanza. Porque a veces pensamos que los estudiantes están muy aparte de esa construcción de conocimiento que hacen los docentes y, en ese ejercicio de diálogo con otros maestros se fortalece ese mundo compartido con los estudiantes. (A. González, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

El imperativo es entonces epistemológico relacionado con las formas en que se conoce, las relaciones de poder desde las que se ha configurado la autoridad docente, los agentes y los límites del conocimiento, el lugar de la escuela frente al conocimiento de lo social y el reposicionamiento del saber en función de objetivos comunes.

Mi apuesta principal es eso, es una apuesta de tipo epistemológico. Es decir, yo hablo desde este lugar y si sé que hablo desde este lugar, más que buscar enseñar algo, puedo entrar en diálogo y quizás, comenzar a ver las fracturas de ese discurso mío para dejarme en un gesto totalmente honesto que, sería escuchar al otro y que no sea desde una práctica dogmática en la cual yo pretendo convencer al otro, porque ahí nos diría Saramago, es una cuestión de violencias, el tratar de enseñar algo. (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020)

3.5 Los agenciamientos

En torno al análisis de las sociedades de poder disciplinario de Foucault, Deleuze y Guattari (1988) desarrollan la idea de que existen formas de contenido y formas de expresión, no reduciéndose la primera a un estado de cosas, ni la segunda a las palabras que la enuncian, sino que, son “dos multiplicidades que no dejan de cesar de entrecruzarse, ‘multiplicidades discursivas’ de expresiones y ‘multiplicidades no discursivas ‘de contenido” (pp. 71-72). En este sentido, no hay significantes ni significados sino estratificaciones que han actuado a nivel molecular; los agenciamientos serían una especie de ajuste a esos tipos de formas, que parte justamente de su diferenciación real.

Al interior del CPPC, los agenciamientos se han interiorizado como una serie de intervenciones en comunidad que parten de develar esas conexiones de contenido y de expresión a nivel biográfico para agenciar esas mismas búsquedas en escenarios de deconstrucción social:

Yo diría que el agenciamiento, y es lo fundamental, tiene que ver con la concepción que te decía de entender la vida como una guerra, entonces yo creo que la gente se siente incompleta al no encontrar su campo de batalla. A mí me gusta mucho el ejemplo del fútbol, es una analogía para mí muy bella a pesar de que ya no vea partidos -pero hay autores que quieren mucho el fútbol como Galeano-, porque cuando alguien quiere ser jugador profesional quiere estar jugando, quiere entrar a la cancha, no quiere ser suplente, pero para entrar a la cancha hay unas condiciones, tiene que tener un buen estado físico, tiene que cuidar la alimentación, no embriagarse antes, pero ese entrenamiento es para estar disfrutando y dándose patadas con el otro, pellizcándose, porque así es el fútbol, pero se goza el partido y a veces no importa si uno pierde o gana pero se lo goza. Yo creo que así también debe ser la educación, si mi campo de batalla

es la escuela, entonces yo me tengo que preparar con toda: estudiar bien, participar en foros, hacer actividades que nos permitan llegar mejor preparados para luchar ahí, porque eso también implica problemas con los estudiantes, con los compañeros, con las directivas, con los padres, pero al final uno dice, valió la pena, a pesar de que a veces uno salga tan lastimado.

Como digamos entre comillas, me parece que tengo una idea clara de qué es lo que quiero, uno va encontrando gente que tiene también unas ideas claras sobre lo que desean. Entonces el agenciamiento viene por aprehensiones, viene por algo emocional que va uniendo a la gente que siente que tiene que luchar por algo. Yo lo que he encontrado en el camino es profesores que comparten esta expectativa de la escuela - como diría Estanislao Zuleta- como un campo de batalla, y quieren luchar y ¿Cómo luchamos? Inventándonos encuentros, leyendo cosas en común, pero sí, el agenciamiento es fundamental. Agenciarse tiene que ver con lo rizomático de Deleuze, no vamos hacia arriba, sino que vamos a las raicillas y vamos haciendo -esta palabra es peligrosa, pero la voy a nombrar- vamos haciendo comunidad y encontrándonos con personas que quieren luchar. La palabra clave para mí del agenciamiento es que vale la pena luchar y vale la pena unirse con otros porque hay un enemigo común que para mí es el discurso de posverdad, de esos dispositivos que nos configuran y, ante todo, como lo decía la parte anterior, es el neoliberalismo que nos ha cosificado como nunca. (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020).

Por lo anterior, los agenciamientos liderados desde el CPPC han contribuido en la construcción de un sujeto político docente que en el reconocimiento de su historia personal evidencia estructuras de contenido y significado del sistema que habita, y asume la agencia de tal situación en el entendido que sólo puede hacerlo en relación con otras.

eso hace que no se mueva solamente una persona, sino que se mueve todo el colectivo. No se mueve un solo ser, se vuelve muchos seres que están mejorando y esos seres van a influenciar a un montón de seres que no están ahí en el colectivo, pero que se van a influenciar directamente. (I. Caicedo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

Desde esta perspectiva, el CPPC ha buscado potenciar la vinculación de los estudiantes en cada uno de los proyectos, a partir del replanteamiento de las relaciones estudiante-maestro

desde donde se hace necesario que asuman un rol más activo tendiente a la reconfiguración del campo del saber y el poder.

3.6 La apuesta contra neoliberal

3.6.1 Concepción del neoliberalismo como un sistema habitado

El CPPC parte de una comprensión compartida sobre el neoliberalismo como un sistema habitado que se reproduce desde formas de control tan sofisticadas en esta época, que resultan imperceptibles como tales para la mayoría de la población y que han logrado construir consensos sobre lo que es aceptado como prioritario para los Estados, las sociedades y los individuos.

Yo considero que en Foucault hay una apuesta radical y es reconocer que habitamos el neoliberalismo, y eso significa que somos producidos por esa lógica del emprendimiento, del sujeto emprendedor. Para mí el neoliberalismo es un enemigo, el enemigo. El enemigo porque configura nuestras maneras de ser, nuestras maneras de sentir y desde esa perspectiva, nos sujeta con más fuerza. (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020)

Desde esta interpretación, la escuela es un terreno de batalla disputado por un lado, desde el sistema que opera como dinámica macro y microsocia y la requiere para su reproducción y por otro lado, desde una resistencia que se sabe parte del sistema, pero que aspira a develarlo y rehacerlo desde adentro, en contenido y significado.

Pienso que esas posibilidades de agenciar la docencia en un contexto neoliberal - parafraseando un poco a Andrés- son, cómo construir esos puntos de fuga mediante la reconsideración del discurso pedagógico en un contexto donde se pide una transformación fuerte de las prácticas docentes. Alguna vez se había hecho un conversatorio sobre ese tema de puntos de fuga -que es muy Deleuziano- y es, resistir, resistir es lo que dice Andresito y es cómo podemos resistir, cómo podemos reconsiderar desde nuestras realidades inmediatas ese discurso pedagógico, eso que implica que se vayan transformando las prácticas docentes porque en un modelo tan avasallante como es el neoliberalismo, el CPPC es un punto de fuga, es precisamente una posibilidad de hacer contrapeso a ese neoliberalismo tan afianzado en una ciudad Bogotá. (A. González, entrevista virtual, 4 de junio de 2020)

3.6.2 Búsqueda de puntos de fuga

La resistencia en el escenario escolar neoliberal pasa por encontrar el propósito de la educación en cada contexto socio económico (como lo hiciera Bourdieu) y aprestarse a identificar puntos de fuga que, desde la cotidianidad, ataquen inicialmente el conformismo o la frustración que el sistema genera y, activen, en función de agenciamientos, prácticas contra sistémicas personales, comunitarias y sociales. El punto de fuga aparece entonces como una posibilidad de acción (entendida en términos de Arendt), cualquiera sea esta desde donde se potencie una voluntad de participación.

Como lucha epistemológica que es, pasa por un reconocimiento de la realidad concreta que, en términos de la educación pública bogotana, es precaria. La falta de financiación estatal choca abiertamente con el énfasis comparativo en los resultados que se presentan como un lugar políticamente neutral ligado a la voluntad y superación individual. El ejercicio ético de auto constitución al que apela el CPPC se da entonces, en el marco de la lucha por mejores condiciones de posibilidad para la educación pública en un contexto de arremetida neoliberal por los recursos, los significados e incluso los sentimientos:

No es solamente dar un conocimiento, sino es la cuestión humana que es muy fuerte, y las políticas neoliberales se olvidan de tener ese espacio, ellos empiezan a mirar resultados, empiezan a mirar ICFES [Pruebas Saber]. Por ejemplo ¿Cuántos años duró mi colegio en lograr que un chico entrara a la universidad? Nosotros somos un colegio relativamente nuevo, llevamos 17 años. Gracias a dios en 17 años tenemos chinos estudiando medicina en la Nacional, que para nosotros es un orgullo en tan poco tiempo haberlo logrado, pero no son todos. No son todos los que pueden llegar a la universidad, algunos llegan y nosotros tenemos la obligación de que, los que no lleguen allá también tengan opciones de vida, opciones de poderse formar, de poder llegar a ser algún día. Y que en primer lugar tengan ese espíritu de no quedarse ahí con un bachillerato, sino salir a hacer más, a seguir formándose, a seguirse construyendo. (I. Caicedo, entrevista virtual, 2 de junio de 2020).

Un punto de fuga es entonces una posibilidad de acción identificada por la docente, desde la que puede construir nuevas posibilidades a partir de su reconocimiento como parte de un sistema macro y de la vinculación de actores participantes en este caso, de una comunidad educativa.

3.6.3 Acción en red

Si bien la acción del CPPC parte de autoagenciarse como docente, también se reconoce que ese proceso trasciende a un plano de acción colectiva que es per se política. El CPPC ha logrado configurarse como una comunidad de organización y responsabilidades definidas pero colectivizadas. Es así como no se aprecia una organización vertical y pese a la estructuración de las líneas, hay en general un espíritu participativo tendiente a fortalecer el trabajo de la otra.

Martínez (2009) identifica para estas redes docentes características de constitución autogestionaria, reunión por interés pedagógicos, no parten de a priori o fines específicos, rompen las jerarquías piramidales, promueven la conexión y la comunicación internas y externas, tienen una intencionalidad crítica y transformadora como grupos de saber, tienen funcionamiento y duración flexibles, reconfiguran subjetividades individuales y colectivas, extrapolan su acción a escenarios más amplios y hay libertad de permanencia.

En el caso bogotano, tuvo un papel fundamental el programa Maestros empoderados con bienestar y mejor formación incluido en el Plan de Desarrollo Distrital Bogotá Humana 2012-2016, el cual financió el 70% del valor de programas de posgrado para 9000 docentes que voluntariamente quisieran adelantarlos. Esta inversión se convirtió en punta de lanza para la conformación de colectivos y redes de alcance distrital que proyectaran las experiencias que las docentes estaban realizando en el marco de su formación académica.

Además de la producción académica que dinamiza la cooperación inter e intra-redes, su acción se soporta en afectos y lazos de fraternidad y de reconocimiento a la otra, como parte del ser colectivo. En el CPPC este reconocimiento se ha dado a partir de los ejercicios de escritura (académica y de auto constitución) y de la creación de espacios de socialización internos y externos:

de verdad uno se apasiona por las propuestas, entonces es dejar de idolatrar a escritores autores como autoridad y empezar a reconocer esos saberes que circulan entre nosotros y que deberían ser una base para que otros maestros los puedan aprovechar, no algo que se desarrolla y que nadie conoce y que se muere con uno, sino abrirse a compartir. (E. Bernal, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

Es de esta forma que las redes y el CPPC en particular, promueven la configuración de sujetos políticos empoderados como grupos de saber y con voluntad para participar en esferas

de realidad cada vez más amplias y desde allí, profundizar horizonte de acción y transformación más abarcadores.

El colectivo ha tejido relaciones con otras redes principal pero no exclusivamente en el campo de la investigación educativa, adelantan también agenciamientos orientados a la transformación social comunitaria y hacen parte de diferentes redes a nivel distrital, nacional e iberoamericano. Así mismo, tiene un compromiso en el fortalecimiento de espacios sindicales y del cooperativismo docente.

3.6.4 Acción tipo virus

Respecto a la pregunta por el impacto de los agenciamientos del CPPC, las entrevistadas tienen claro que, ante la dimensión del contendiente neoliberal, la acción debe ser incisiva, permanente y a largo plazo dado que, se está agenciando desde una de las formas originarias de las sociedades disciplinarias y de control como lo es la escuela.

El carácter incisivo de la acción está determinado por la acertada ubicación de puntos de fuga desde los que la acción pueda ser clave, aglutinante y transformadora. Permanente, porque al reconocerse como sujetos que habitan el neoliberalismo, están siempre bajo su influencia y son portadores de una parte de él y a largo plazo, porque la acción no tiene objetivos insurreccionales de transformación social sino de transformaciones medulares rizomáticas que se ubican en el plano de la larga duración.

Lo que nos une al CPPC en general, es el deseo de generar una transformación colectiva y la conciencia de que, para eso se tiene que transformar uno. En IDEO realizamos, en oportunidades, son encuentros; pero detrás de esos encuentros hay un proceso y la idea es trabajar paralelamente ahora con lo que estamos haciendo en el CPPC que es la construcción de nuestra propuesta *Filosofía para volver a ser niños y no dejar de serlo*, en ese sentido, concebir al estudiante como un maestro y empezar a llevar ésta nuestra propuesta a la escuela y traerla de la escuela nuevamente a la construcción en el CPPC. (E. Bernal, entrevista virtual, 2 de junio de 2020)

Con estos propósitos de acción el trabajo en red resulta necesario. Ya se ha hecho referencia a las resistencias que se ejercen frente a un agenciamiento educativo y que se soportan principalmente en una idea tradicional de educación y de agentes educativos, una acción aislada es entonces vulnerable frente al peso del sistema y en este sentido tendría una

corta duración o un impacto limitado. La red permite una acción más abarcadora que posibilite transformaciones esenciales.

Pero transformar desde adentro no es un ejercicio fácil, puede resultar incluso imperceptible y por ello mismo, desalentador. La esperanza radica, sin embargo, en la firme voluntad de las agentes, alimentada por el trabajo colectivo y la comunidad de propósitos.

Volviendo a lo rizomático, yo diría que la escuela es una institución árbol, son los significados fundantes, y la escuela también como institución árbol, se defiende. [...] Yo pienso que el docente debería ser como un virus también, porque si uno se le va con todo a la escuela, entonces la escuela se defiende ¿Qué significa eso? Que, si alguien siente una agresión desde afuera, por ejemplo, una cortada, se sana, pero un virus comienza a transformar todo desde adentro, son pequeñas acciones que se van agenciando (A. Beltrán, entrevista virtual, 23 de mayo de 2020).

Conclusiones

1. El neoliberalismo ha tenido impactos profundos en el sector educativo de Bogotá que, pese a los énfasis particulares de cada administración, corresponden a las características generales del neoliberalismo pedagógico. Sin embargo, es notable que sólo en la década pasada, se desarrollaron dos modelos de ciudad totalmente diferentes, uno que propuso una agenda progresista centrada en la recuperación de las funciones sociales del Estado y otro, inmediatamente posterior, que imprimió su sello neoliberal en la administración pública de la ciudad. El énfasis social de algunas administraciones hizo que Bogotá fuera pionera a nivel nacional de programas claves impulsados desde el sector educativo tales como alimentación escolar, gratuidad total, complementariedad de la oferta educativa, ampliación del preescolar a tres grados, aseguramiento médico estudiantil, programas de formación docente, subsidio a la permanencia e inclusión a población con necesidades educativas especiales, entre otras.

Como características de ese neoliberalismo se debe señalar en primer lugar la desfinanciación de la educación pública, para el caso de Bogotá latente en la progresiva disminución del gasto público en educación asignado en los diferentes planes de desarrollo de este siglo. Esta situación responde básicamente a la reducción de transferencias desde el SGP que afecta directamente el presupuesto de un ente territorial, y a las voluntades políticas en la distribución del presupuesto de cada gobierno que se expresan desde la aprobación del Plan Distrital de Desarrollo. Es por supuesto un territorio en disputa en el que intervienen diferentes intencionalidades y que afecta a millones de personas. Es de destacar en este punto, que faltan estudios que profundicen desde la rigurosidad estadística, la evolución del presupuesto educativo de Bogotá y sus prioridades de inversión en periodos de largo plazo.

Una segunda característica tiene que ver con la política de convenios y concesiones que absorbe parte del presupuesto que podría ser invertido en la financiación de la oferta pública distrital. Las disparidades en calidad de la educación pública frente a la privada se han disminuido, cuando lo han hecho, gracias a la inversión en programas complementarios como alimentación escolar, permanencia y cualificación docente. La inversión pública en la educación privada contrario a cerrar brechas sociales las profundiza al direccionar recursos públicos hacia entes privados y al reforzar por esta vía una especie de arribismo social contraproducente convivencial y políticamente pero funcional a los intereses

neoliberales de estigmatización sobre lo público. Al respecto, la ciudad ha avanzado en la reducción de los programas de convenio, aunque cuestiona el mantenimiento de las concesiones pese a la capacidad de cobertura oficial.

Y una tercera característica tiene que ver con la inestabilidad laboral y la política de control aplicadas a través de las diferentes formas de evaluación docente. Si bien la evaluación es un componente fundamental en la educación, esta debe responder a procesos que promuevan el mejoramiento, la dialogicidad y el reconocimiento de logros en el marco de comunidades pedagógicas; debe ser transparente y legal y orientada al fortalecimiento de lo público desde el empoderamiento y compromiso de los agentes educativos. En este aspecto destaca la falta de realización de concursos docentes de ingreso y de ascenso en el marco de lo establecido por la ley, hecho que se evidencia en las altas cifras de provisionalidad, en la terciarización de la educación preescolar y en la reducción de las posibilidades de ascenso y mejoramiento salarial a la mitad debido a que los concursos para este propósito se realizan cada dos años y no cada año como lo establece el Decreto 1278.

2. Las formas de acción política docente no se conciben hoy día desde un plano dicotómico de acciones excluyentes donde unas son válidas y otras son condenadas. Esta visión ligada quizás a formas hegemónicas o unívocas de hacer política ha dado paso a una diversidad de formas que se configuran como políticas en tanto pedagógicas, y que asumen una complementariedad en las otras. En el segundo capítulo se abordaron las formas de acción política que conciben las docentes hoy día y en torno a las que se articulan visiones de educación, política y transformación social. Es así como el aula, la participación en los gobiernos escolares, la intervención en territorios, la participación sindical y la acción en el nivel epistemológico son rostros de esa acción política que las docentes asumen y fortalecen desde su cotidianidad.

Las entrevistas señalaron la común identificación de la *Marcha del Hambre* de 1966 y el *Movimiento Pedagógico* de 1982 como referentes históricos de la acción del Magisterio. En torno al primero, se ubica la necesidad de la lucha gremial por mejores condiciones laborales para las maestras y en torno al segundo, la necesidad de construir un proyecto educativo vinculante basado en acuerdos sociales y visiones compartidas de país. Pese a los avances que lograron estos movimientos y que se reflejan en la conquista del Estatuto 2277 de 1979 y en algunos aspectos democráticos e innovadores de la Ley General de

educación, las reivindicaciones contenidas en tales momentos convocantes, son de vigencia ante la agresión de las formas del neoliberalismo pedagógico en Colombia y en Bogotá

La defensa del sindicato como forma aglutinante y de interpelación con el gobierno está vigente entre las maestras. Sin embargo, este acuerdo sobre necesidad de su existencia no omite la crítica a las formas tradicionales allí arraigadas relacionadas con la verticalidad en la estructura y los bajos niveles de representación y participación docentes. Al contrario, parece haber una intención compartida en fortalecer el sindicato desde la renovación de sus prácticas y la educación política docente.

3. La multidimensionalidad de las formas de acción política concebidas por las docentes ha significado la ampliación y diversidad de su participación en diferentes escenarios. Se evidencia una marcada configuración en su subjetividad como sujeto político que se expresa en el rescate del individuo y en el ejercicio consciente de su autoconstitución en un contexto de relaciones de saber y poder; así como en la búsqueda de otras, con las que construye horizontes comunes de interpretación, acción y afectividad.

Desde la comprensión de la acción política como inherente a la docencia, la reflexión del quehacer pedagógico es una constante en torno a la que se conforman grupos de saber, grupos que cada vez en mayor medida cualifican su profesión y crean escenarios para el posicionamiento de su saber en la comunidad pedagógica, en el territorio de las instituciones, en diálogo con otras comunidades y territorios e incluso en el seno mismo de la administración educativa de la ciudad.

Se confirma que como señaló Martínez (2006), el siglo XXI marca una tendencia al trabajo en red, esta posibilitada y potenciada, además, por los recursos de información y comunicación que ofrece el actual momento tecnológico. Las docentes entrevistadas hacen referencia a la conformación de redes como factor de dinamismo, actualización y al modo de una telaraña, fortalecimiento de un tejido amplio basado en puntos concretos fuertes y conectados. En Bogotá, esta tendencia se potenció con el programa de financiación a la formación posgradual docente que alentó la realización, visibilización y conexión de experiencias docentes.

Es posible afirmar que, en comparación con el sujeto pedagógico de la educación bancaria-reproduccionista y las comprensiones tradicionales de la política y lo político,

emerge en este siglo y avanza en su posicionamiento un sujeto político docente que tiene como característica el ejercer su vocación no desde el sacrificio sino desde la conexión con la acción pedagógica; que trabaja conscientemente en su autoconstitución como sujeto, en el entendido que habita un tiempo concreto que es este, neoliberal, del que no puede desprenderse como sí, hacerse consciente con miras a su transformación; que reflexiona permanente en forma individual y en colectivo, sobre el impacto de esta condición en su vida personal, profesional y social.

Este sujeto político docente se asume como producto de unas relaciones de saber y poder que lo configuran y busca transformar, desde esta comprensión, las relaciones de autoridad en la escuela que ubican al estudiante como un inferior frente al docente, aportando así también en la configuración del estudiante como sujeto político. Sabe que se enfrenta a un modelo avasallador y por ello se apresta a identificar líneas de fuga que desde su cotidianidad docente y en perspectiva política, le permitan desplegar agenciamientos y salir al encuentro de otras para construir nuevas realidades.

Referencias

- Acto Legislativo 01. Secretaría del Senado, Bogotá, 30 de julio de 2001. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/acto_legislativo_01_2001.html
- Acto Legislativo 04. Secretaría del Senado, Bogotá, 11 de julio de 2007. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=25671>
- Álvarez-Camacho, J., Castro-Cuellar, M., Cuesta-Quintero, G. y Virviescas Molina, L. (2013). El maestro como sujeto político y sus implicaciones en el campo educativo social. Caso hogar infantil Mariposas. (tesis de pregrado). <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12293/AlvarezCamachoJennyPaola2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. En G. Ramón (Trad.). Barcelona: Paidós.
- Beltrán-Castellanos, A. (s.f.). Morfeo. <http://www.idep.edu.co/transmedia/wp-content/uploads/2017/11/Morfeo.pdf>
- Beltrán-Castellanos, A. (2017). Innovar para una escuela otra. *Revista Educación y ciudad*, (32), 131- 140. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1635/1614>
- Beltrán-Castellanos, A. (2018a). Innovar para una escuela otra, aportes del Nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la REDDI. *Magazín Aula Urbana*, (110), 18-19. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1824>
- Beltrán-Castellanos, A. (2018b). Morfeo. Una escuela para la libertad: Una experiencia de investigación - acción inspirada en el pensamiento del último Michel Foucault. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social. https://www.magisterio.com.co/sites/default/files/document/m0rfeo_beltran_s.pdf
- Bogotá la segunda región con más profesores en riesgo extraordinario. (20 de mayo de 2018). El Espectador. <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/bogota-la-segunda-region-con-mas-profesores-en-riesgo-extraordinario-articulo-856694/>

- Bonilla-Mejía, L., Londoño-Ortega, E., Cardona-Sosa, L. y Trujillo-Escalante, L. ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. *Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana*, (276). <https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/9560/DTSERU%20276.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Bourdieu, P. (1997) La esencia del neoliberalismo. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5426/4453>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (1975). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México DF, México: Siglo XXI.
- Camelo-Salcedo, E. (s.f.) Logros de la Bogotá Humana. *Caja virtual*. <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0591/articulo09.html>
- Campillo, A. (2013). Animal político. Aristóteles, Arendt y nosotros. *Revista de filosofía*, 39(2), 169-188. <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/47309>
- Carli, S. (2008). Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (9). <https://www.semanticscholar.org/paper/Debates-acerca-de-lo-p%C3%BAblico-en-la-historia-de-la-y-Carli/6d36f8379d4056e2d1680865079342789910fa7a>
- CEPAL. Cepalstat. Base de datos y publicaciones estadísticas. <https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Portada.html>
- Contraloría General de la República. (2017). Efecto redistributivo del Sistema General de Participaciones. Resultados y perspectivas en los sectores de salud y educación. <https://www.contraloria.gov.co/documents/20181/452124/Efecto+redistributivo+del+Sistema+General+de+Participaciones+Resultados+y+perspectivas+en+los+sectores+de+Salud+y+Educaci%C3%B3n-2017.pdf/9651f816-62f3-4a17-8899-94cef6a8d971?version=1.0>
- Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. (2018). *Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Experiencias de transformación colectiva a pie de página*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pensamiento%20pedagogico%20contemporaneo.pdf>

Decreto 2277. Función pública, Bogotá, 14 de septiembre de 1979.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1216>

Decreto 1278. Función pública, Bogotá, 19 de junio de 2002.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5353>

Decreto 4313. Presidencia de la República, 22 de diciembre de 2004.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85870_archivo_pdf.pdf

Decreto 1499. Función pública, Bogotá, Colombia, 11 de septiembre de 2017.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=83433>

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos.

Echavarría, J. (2000). Colombia en la década de los noventa: Neoliberalismo y reformas estructurales en el trópico. *Coyuntura económica*, (3), 121-148.
<https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/2117>

Estrada-Álvarez, J. (2006). Las reformas estructurales y la construcción del orden neoliberal en Colombia. En A. Ceceña, *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*, 247-284.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2827.dir/9Alvarez.pdf>

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México DF, México: siglo XXI.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México DF, México: siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México DF, México: Siglo XXI.

Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En F. Álvarez-Uría. (Comp.), *Neoliberalismo versus democracia*, 102-129. Madrid, España: La Piqueta.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf>

- Giroux, H. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados, educación y sociedad*, (2), 15-27. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1381/1378>
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *Basta ya. Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.
- Hernández, G. (1999). El análisis de las políticas públicas: Una disciplina incipiente en Colombia. *Revista de Estudios sociales*, (4). <https://journals.openedition.org/revestudsoc/30489#ftn36>
- Mancano-Fernández, B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais : Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Observatorio Social de América Latina*, (16), 273-283. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110312111042/34MFernandes.pdf>
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10 (33), 243-250. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Cartilla Día E. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20una%20cultura%20de%20mejoramiento.pdf>
- Morales, O. y González-Peña, C. (2007). Consideraciones discursivas sobre el género en el discurso académico e institucional ¿Dónde está ella? *Educere*, 11(38). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300010
- Novoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07.htm>

- Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (2018). Revisión de Recursos Escolares: Resumen. <https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>
- Ortiz, I. (2016). El Sistema General de Participaciones y la des-financiación estructural del Derecho Humano a la Educación. FECODE. <https://www.fecode.edu.co/images/DIaE2018/ELSISTEMAGENERALDEPARTICIPACIONES.pdf>
- OXFAM. (2016) Tierra, poder y desigualdad en América Latina: Resumen ejecutivo. https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/desterrados-ejecutivo-es-29nov-web_0.pdf
- Portelli, H. (1973). *Gramsci y el bloque histórico*. México DF, México: siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, (146), 90-101. https://nuso.org/media/articles/downloads/2549_1.pdf
- Pulido-Cháves, O. (2014). Veinte años de la Ley 155 de 1994. *Revista Educación y Ciudad*, (27), 15-26. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-27.pdf
- Secretaría de Educación de Bogotá. (s.f.). Boletines estadísticos anuales 2009-2018. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/conoce-nuestras-cifras
- Schueler, A. y Southwell, Myriam. (2011). “Formación del Estado nacional y constitución de los cuerpos docentes en Brasil y Argentina en perspectiva comparada” (1820-2000). En Vidal, Diana y Ascolani, Adrian, *Reformas educativas en Brasil y en Argentina. Ensayos de historia comparada de la educación*, Buenos Aires, Biblos.
- Serrano, J. (sf). El “Consenso de Washington” ¿Paradigma económico del capitalismo triunfante?<https://www.cepal.org/Mujer/proyectos/gobernabilidad/manual/mod01/13.pdf>
- Uribe-Cruz, M. (2010). Análisis de las estrategias educativas referentes a la cobertura y la calidad de la educación primaria y secundaria. Estudio de Caso Bogotá periodo 1995-

2008 (tesis de pregrado).
<https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/2084/1032372820.pdf;jsessionid=163F641ACABAFD511859CC2E8BD3B8D?sequence=1>

Vargas-Bejarano, J. (2009). El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt. *Revista de filosofía de la Universidad del Norte*, (11), 82-107.
<https://www.redalyc.org/pdf/854/85412265004.pdf>

Weber, M. (1919). La política como vocación.
<http://www.copmadrid.es/webcopm/recursos/poll.pdf>

Wright Mills, C. (1959). *La imaginación sociológica*. México DF, México: CFE.

Anexos

Anexo A. Entrevista tipo I - 1

Datos de referencia del entrevistado	
Entrevistado	Nayib Gustavo Nizo Cárdenas
Edad	40 años
Formación académica	Licenciado en Ciencias Sociales Sociólogo Magister en Estudios Políticos Latinoamericanos
Experiencia docente	12 años
Vinculación actual	Comisión sindical Asociación Distrital de Educadores ADE (Nombrado en el Colegio San Francisco IED)
Participación referida	Plataforma SER
Ficha técnica	
Fecha de realización	Junio 2 de 2020
Hora	3:00 pm
Entrevistadora	Paola Cárdenas UNAD
Recursos técnicos	Reunión vía Google Meet Grabación MP4 subtitulada por youtube Grabación MP3 en Audacity Ajuste de transcripción manual
Duración	35' 15''

Paola Cárdenas: Inicio preguntándote ¿Qué entiendes tú por acción política?

Nayib Gustavo Nizo Cárdenas: El término de acción política es un término Weberiano. La acción implica el sentido que es la acción humana y el sentido de relación con otros. Una acción política es en sí una acción social que tiene unos objetivos políticos y los objetivos políticos, tienden a cambiar una relación de poder y también a incidir en las relaciones políticas de sociedad civil y Estado. Creo que esa es la definición de acción política que yo daría en general.

Paola Cárdenas: En ese sentido ¿Cuáles crees tú que son las posibilidades de acción política para los docentes?

Nayib Gustavo Nizo Cárdenas: Considero que las posibilidades de acción política son bastante amplias. Uno, porque el docente tiene un campo laboral y un campo social bastante amplio, utilizando ahí la terminología de Pierre Bourdieu de los campos, o también la de Michel Foucault de las estructuras sociales en las cuales está inmerso un sujeto. El docente tiene una incidencia en la escuela propiamente con un rol protagónico, ya que es constructor de discurso y también como -como lo decía Bourdieu- reproduce discurso. En esa medida, al reproducir o al generar un discurso en el aula puede hacer acción política mediante la generación de debate y la generación de propuestas políticas dentro del aula con los estudiantes. El aula es un ámbito bastante amplio de construcción de discursos y en esos discursos, hay ideas políticas que se pueden construir con los estudiantes, el hecho de cambiar el rol social tradicional de dirigir la transmisión de conocimiento es ya un cambio político porque el docente tiene ahí su papel. Ese es un primer ámbito, así como puede generar discurso, también puede reproducirlo y los dos

aspectos afectan la política tanto en el aula como en el colegio y, a largo plazo en la formación de la ideología política de los estudiantes y de los sujetos.

El otro ámbito es propiamente la escuela, donde el docente aporta en los espacios de decisión de la escuela como tal, y que vienen a ser por la ley colombiana el consejo directivo y lo que en general se llama el gobierno escolar, que está normatizado por la Ley General de Educación. En esos ámbitos, el docente puede tener intervención en participación política ya que puede incidir en decisiones del currículo, puede decidir en cuanto a lo que tiene que ver con las propuestas de presupuesto que tienen las instituciones y, puede también participar en las propuestas pedagógicas que se hacen en la escuela; no necesariamente las que se siguen en los lineamientos curriculares sino en un ámbito de lo que es el PEI [Proyecto Educativo Institucional] donde hay una infinidad de posibilidades de hacer un trabajo pedagógico adecuado al territorio y a las condiciones y contexto escolar.

En ese sentido, también hay otro ámbito en el que el docente puede hacer una acción política y es propiamente en sus organizaciones sindicales. Sabemos que el sindicato es una institución que tiene incidencia política a nivel de la sociedad civil y a nivel del Estado, es también muy claro cómo dentro del sindicato, los docentes hacen la acción política en términos de generación de discurso en cuanto a la movilización; es decir, la acción política se materializa con una movilización social y lo que también los sociólogos llaman la acción colectiva; entonces pasa de acción política a una acción colectiva, y de esa acción colectiva pasa a una relación directa con el Estado en cuanto a que en las negociaciones que hace el sindicato nacional que es FECODE [Federación colombiana de Educadores], hay una interrelación con el Estado con unos objetivos de transformación o de incidencia en la política pública, que ha sido lo que históricamente los sindicatos han hecho en las sociedades occidentales, interpelar al Estado y de ahí, generar una serie de propuestas y de transformaciones políticas a nivel de lo que representa como sector social que, en este caso, tiene que ver con la educación. Aunque no se niega que los sindicatos también, y en este caso los sindicatos de educadores puedan incidir o tener propuestas políticas de otra índole que no sea necesariamente lo educativo, como lo que tiene que ver con políticas nacionales económicas, de soberanía nacional, etc. Entonces son múltiples temas que se pueden abordar desde la acción política del magisterio. En esos tres ámbitos creo que el maestro hace vida política, construye política y también hace una acción política. Creo que es bastante amplio en el espectro de la acción política del sujeto educador.

***Paola Cárdenas:* En ese análisis que tú haces sobre las formas de acción política ¿Consideras que hay algunas que sean más típicas de este siglo? ¿Consideras que hay un cambio en las formas de acción política pensando en que sí hubo un cambio de estatuto por ejemplo entre los docentes del 2277 el 1278? ¿Crees que hay algunas formas políticas que se asocian más a uno que a otro o no te parece que haya como una clara diferencia entre esas esos dos momentos históricos?**

Nayib Gustavo Nizo Cárdenas: Sí hay diferencias en cuanto a que toda acción política y toda acción social tiene un contexto histórico y en eso varios autores han recalcado. No es el mismo momento político de los años 70 que el de la actualidad, o el del año 2002 que es cuando sale a la luz el decreto 1278. Principalmente porque la sociedad de los años 70 en Colombia viene de una movilización social bastante fuerte, de una reivindicación de derechos también bastante fuerte, de un pensamiento social radicalizado en términos de que hay bastante organizaciones sociales con tendencia socialista y eso repercute necesariamente en los

movimientos sociales y en el movimiento magisterial específicamente. Entonces el decreto 2277 del año 1979 es como la síntesis de las luchas del magisterio por el reconocimiento de su profesionalización; recordemos que antes del decreto 2277 la carrera docente en Colombia no existía como tal y la pauperización en las condiciones laborales era bastante fuerte. Hay muchos ejemplos de eso, incluso que los maestros no tenían su pago y en algunas regiones del país y en algunos municipios los alcaldes tenían autonomía para generar un pago por las actividades laborales a los docentes en especie, no en factor monetario.

Paola Cárdenas: Y que muchas veces que muchas veces también nombraban a sus familiares y amigos en la docencia así no tuvieran las cualidades para ejercer.

Nayib Gustavo Nizo Cárdenas: Sí, lo que tiene que ver con la carrera docente no existía. No existía normas claras para el ingreso, la remuneración, las sanciones, la jubilación, las prestaciones de ley y todo lo que implica la carrera docente no existía. En el año 79, es una gran conquista del magisterio y eso se logra básicamente con movilizaciones bastante grandes, movilizaciones que tienen que ver con la *Marcha del hambre* [1966] que fue de la Costa Atlántica hasta Bogotá, y hay otras marchas también regionales que también tienen que ver con eso, y de pronto también la participación de los maestros de los paros cívicos nacionales que eran bastante fuertes en los años 70 e incluso los años 80s. Esa era la prioridad, se escogía la movilización como una herramienta fundamental por la lucha política en el magisterio. En el año 2012, hablando más recientemente e iniciando el siglo XXI, las condiciones cambian y en Colombia a partir de los 90 e incluso desde los años 80, hay una represión muy fuerte al movimiento sindical, hay una persecución que incluye el genocidio a movimientos como la Unión Patriótica y el movimiento A Luchar, incluso el Frente Popular también, donde la persecución fue violenta y casi que genocidios políticos. En los años 90 el auge del paramilitarismo es bastante fuerte y también la persecución. Entonces, el siglo XXI llega a Colombia con un problema de derechos humanos bastante grande y una persecución política estructural en la mayoría de regiones del país, eso afectó mucho al movimiento social y al movimiento sindical; entonces no es la misma Federación Colombiana de Educadores de los años 70 que la del año 2000.

Por otro lado, es fundamental creo yo, analizar el cambio ideológico en los movimientos sociales ya que la ideología también tiene que ver con cómo interpreta el mundo los actores políticos y de ahí, desarrollar la acción política. A raíz de que cae el socialismo llamado real del año 89 al 91, y cae la guerra fría, el discurso socialista tiene una debilidad en los movimientos latinoamericanos y hay un repunte específicamente en Colombia, de la ideología socialdemócrata y de la ideología de la concertación en América Latina y en Colombia específicamente en las direcciones de los sindicatos y de las centrales obreras; esto implica que los sindicatos van a tener un cambio ideológico en la medida en que ya no priorizan las movilizaciones, ni los paros, ni las huelgas, ya el lenguaje va cambiando y estos sindicatos cada vez tienden más a lo que se llama la concertación política y la negociación. Entonces esa es la estrategia principal de los sindicatos a partir del año 93-95 donde cada vez más, la ideología socialdemócrata está presente en los sindicatos y obviamente en la Federación Colombiana de Educadores donde ya para el año 2000, esta táctica de acción política que es la concertación es mayoritaria y hegemónica en el sindicato.

Estas dos cuestiones de la debilidad del movimiento sindical por la persecución política y la ideología política reformista, hace que la Federación Colombiana de Educadores para el

año 2000 esté debilitada en reaccionar a las iniciativas del gobierno nacional, que tiene una intencionalidad política bastante clara en cambiar la carrera docente del magisterio adaptándola al tecnicismo de lo que impone el Fondo Monetaria Internacional y principalmente la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico], donde los préstamos que hacen estas estas instituciones multilaterales condicionan transformaciones y reformas educativas específicamente, y parte de la reforma educativa es el cambio de estatuto docente del magisterio. Ese es el paralelo en el tiempo que podemos ver para el año 2002 y ahí están las consecuencias. Mientras que el año 1979 es un triunfo para los docentes el estatuto 2277, para el año 2002 es un fracaso y es una derrota histórica para el magisterio el estatuto del 1278 porque entra la evaluación docente, la posibilidad de los despidos, la inestabilidad laboral y la pérdida de derechos políticos que se habían ganado en el estatuto 2277, entre otros muchos cambios que hubo y que son regresivos en términos de la carrera docente. Yo diría que sí hay unos cambios fundamentales y que la acción política del magisterio también ha cambiado en esas tres décadas aproximadamente.

***Paola Cárdenas:* Tú de hecho haces parte de un colectivo que tiene una apuesta política. Nos puedes comentar brevemente ¿Cuál es la historia de ese colectivo? y ¿Cuáles son los alcances que le identificas en el panorama de la acción política?**

Nayib Gustavo Nizo Cárdenas: Yo pertenezco a Plataforma SER que es un colectivo que lleva ocho años de existencia, es también síntesis de lucha de varios colectivos magisteriales pequeños en la ciudad de Bogotá, que recoge una corriente que viene de hace mucho tiempo y es una corriente del sindicalismo revolucionario en Colombia, que tuvo sus expresiones los años 80 y los años 70 en la creación de la Central Unitaria de Trabajadores, donde el sindicalismo independiente tuvo protagonismo al criticar a las otras centrales obreras. Se recoge también procesos como Dignidad Obrera de los años 80- 90 y también una lucha histórica de los obreros de la Unión Sindical Obrera también de hace bastantes años. Es una corriente del sindicalismo que tuvo un auge bastante fuerte entre los setentas y ochentas, en los 90 sufre un reflujo por la represión del Estado y a partir del año 2000 hay una reconfiguración y un intento de reorganizaciones de estos sectores. Ya para el año 2000 hay unos encuentros sindicales y se reactivan este tipo de trabajos sindicales a nivel nacional y acá en Bogotá se crean varios colectivos y entre esos Plataforma SER desde el año 2012, donde se plantea retomar las banderas del sindicalismo revolucionario, combatir ideológicamente el concepto y la ideología de la concertación y de la negociación que ha sido priorizado por las centrales obreras, y dar una discusión sobre las prácticas sindicales de cara a la lucha ideológica pero también, a las realidades del siglo XXI que son las realidades de la precarización, de la tercerización laboral, de cada vez más la pérdida de los derechos laborales de la población y que frente a eso, se debe profundizar nuevas estrategias de organización dentro de los sindicatos o entre los trabajadores, pero también nuevos discursos y también la búsqueda de opciones políticas que conduzcan a la transformación social en términos de la nación. Porque también es importante ver cómo no solamente las luchas locales transforman, sino también es necesario hacer unas luchas de transformación nacional un poco guiado por la discusión de los gobiernos alternativos que ha habido en América Latina en el siglo XXI, qué enseñanza nos dejan esos gobiernos alternativos y qué críticas pueden hacer a esos gobiernos alternativos para construir un proyecto de nación diferente, un nuevo proyecto de nación.

***Paola Cárdenas:* Ya has hecho referencia al contexto histórico y político de este siglo, pero te quiero preguntar específicamente ¿Qué elementos problemáticos ves tú para**

la acción política en este momento en la ciudad de Bogotá? Pensando por supuesto, en la acción política docente en particular.

Nayib Gustavo Nizo Cárdenas: Hay varios problemas de la acción política en la actualidad a nivel nacional y a nivel de Bogotá. Uno que es fundamental es la formación política, los docentes y el magisterio a nivel distrital carecen en un porcentaje bastante alto, de una formación política y una construcción de discurso político frente a la realidad del magisterio y frente de la realidad del país. Creo que ese es un primer obstáculo para la acción política ya que, como lo mencionaba anteriormente, la ideología muchas veces prevalece a la acción política entonces, eso es un desafío y un reto que tiene el magisterio, el de la formación política ya que cada vez más, los sindicatos no priorizan este tema y las escuelas de formación política se han abandonado porque se han priorizado foros u otro tipo de actividades académicas que no tienen un proceso de formación continuo y que también en términos de las temáticas, no desarrollan nueva formación política con unos objetivos estructurales de lo que tienen que ver con los principios del sindicalismo.

Otro problema es la organización como tal. El sindicalismo, específicamente la ADE [Asociación Distrital de Educadores] que es el sindicato de Bogotá tiene una estructura organizativa anquilosada hace bastantes años. Es una dinámica que no se transforma, que no cambia y que no se adapta a las nuevas circunstancias del siglo XXI. Vemos que hay una estructura piramidal y que esa estructura piramidal viene intacta desde hace bastantes años, con pequeñas reformas que ha habido en los últimos años precisamente fruto de las luchas y de las tensiones que se ha generado dentro de la ADE con los nuevos sectores que son afines a Plataforma SER y muchos otros colectivos que están dando la discusión sobre las formas organizativas y en ese sentido, sí es necesario cambiar las formas organizativas del ADE para mejorar la organización gremial docente. Esa visión piramidal, esa falta de generar otro tipo de prácticas y no solamente prácticas, sino instituciones dentro de la ADE se podría decir, por ejemplo, una gran biblioteca, otras sedes, bueno... hay una cantidad de problemas que tiene la ADE que no se les está dando solución. Otro problema que tiene es la democratización del sindicato, ya que la representación política que tienen los afiliados del sindicato es mínima, actualmente uno de los máximos órganos decisorios de la ADE es la asamblea de delegados que consta de 130 personas, eso no alcanza el 1% de representación de los aproximadamente 30 mil maestros afiliados a la ADE. Eso es un principio que debe transformarse porque muchas veces el magisterio no se siente reconocido en las decisiones políticas que toma la ADE, eso genera que no haya participación de todo el conjunto de los afiliados para mejorar y para desarrollar un plan de acción dentro de la ADE socializado.

***Paola Cárdenas:* Y dentro del contexto de las condiciones de posibilidad para la educación pública en Bogotá hoy día ¿Qué problemáticas identificas como fundamentales?**

Nayib Gustavo Nizo Cárdenas: En primera instancia la financiación. La financiación es un problema histórico en Colombia, la financiación de la educación pública siempre ha tenido un déficit y ese déficit está cada vez más grande, y sobre todo comparando con las necesidades de los más de 350 colegios que hay en Bogotá. Las necesidades son bastante altas, no sólo obviamente de las instituciones sino también de los estudiantes, y con estudiantes me refiero a las prácticas pedagógicas, a las salidas pedagógicas, los instrumentos. Hay algo también importante que es un problema estructural de Colombia y es que, las políticas públicas no son

en su sentido estricto políticas públicas, como dirían algunos procesos de Ciencia Política, sino son políticas de gobierno. Entonces cada cuatro años hay un modelo diferente frente a la educación y frente a cómo se concibe el modelo educativo. Es un problema bastante grande porque cada cuatro años cada plan distrital de desarrollo, cada plan nacional de desarrollo casi que parte de ceros en la construcción de política pública y genera unos planes y unas estrategias y unas metas que en su mayoría no se cumplen y no tienen una incidencia real en la educación, específicamente los estudiantes que es el objeto de la existencia de modelo educativo. Eso pasa incluso con el del superior también, yo creo que ese es un problema grave que hay y es que no hay una construcción de política pública a largo plazo que permita generar unas fases de constitución, de desarrollo y de síntesis de las políticas públicas, y en eso me refiero también con presupuesto, con los objetivos y fines de la educación, con los materiales, con la formación de docentes, con la interrelación de los sectores educativos y el ejecutivo y con una serie de problemas que no se están cumpliendo en términos de la ley general de educación. Ha habido muchísimos cambios que cada gobierno hace y la ley general de educación cada vez está más desvanecida en el aire y en las instituciones educativas.

Yo creo que esos son los problemas que tiene la educación pública: uno, no tiene construcción de política pública a largo plazo, no hay unos objetivos de educación y, la desfinanciación. Y yo creo que estas tres problemáticas desembocan en los múltiples problemas que tiene la educación pública. En ese contexto neoliberal tiene que ver mucho la desfinanciación y ver cómo el modelo de educación que tienen los gobiernos tiende siempre a obedecer los lineamientos de la OCDE y del Banco Mundial; eso también tiene bastante que ver porque la educación para estos estos organismos multilaterales es básicamente un modelo educativo competitivo, un modelo educativo que según la socióloga argentina Adriana Puiggrós, es el neoliberalismo pedagógico. Yo creo que ella sintetiza muy bien la visión de lo que es la pedagogía para ellos: es el eficientismo, el hacer más con menos recursos supuestamente, el de que la prioridad son las pruebas estandarizadas y los resultados en términos de lo que es las matemáticas, el lenguaje y la convivencia escolar, y el idioma extranjero. O sea, se reduce el campo educativo y la riqueza cultural que puede tener la educación y la escuela a solo esos factores, con un fin último que es básicamente el de aportar -entre comillas- a la productividad del país. Entonces hay unas discusiones bastante fuertes sobre hacia dónde va la educación y casi que se necesita son técnicos que no tengan un conocimiento ni de las artes, ni de la educación física, ni de otros tipos de conocimientos, sino simplemente de lo específico y de lo que ellos llaman la competencia. El concepto de competencia es fundamentalmente en el neoliberalismo pedagógico porque lo que plantea es que el sujeto educando pueda hacer algo y desempeñarse en esa actividad y por eso puede ser competente. Eso desvirtúa todos los conocimientos que pueden tener en el aula.

***Paola Cárdenas:* Y ante ese panorama Gustavo, desde tu visión personal como docente, como activista, como representante sindical ¿Cuáles son las expectativas que tienes tú frente a las formas de acción política docente de este siglo? ¿Cuál es tu sueño? ¿Cuál es tu visión?**

Nayib Gustavo Nizo Cárdenas: Creo que es importante cambiar muchos tipos de prácticas en el aula, como en el magisterio y en la ADE. Creo que las prácticas de muchos maestros en el aula caen en la reproducción de conocimiento y no en la construcción del conocimiento, y creo que eso es básico para desarrollar un pensamiento pedagógico alternativo que se piense otro tipo de sociedad. Entonces creo que eso es fundamental dentro de las aulas

y dentro de los colegios, que el docente pueda transformar su entorno y pueda transformar su contexto educativo. ¿Cómo lograrlo? Con formación política, con lucha social y básicamente, con la generación también -que se me olvidaba- de un nuevo movimiento pedagógico. Algo de los 80 muy importante fue un movimiento pedagógico que generó una serie de debates y de construcciones nacionales; el primer congreso pedagógico y el segundo fueron eventos de impacto nacional en términos de opinión pública y en términos de organización de la sociedad civil. Un resultado de esto es la ley general de educación que sí recoge muchos parámetros y propuestas del magisterio. Entonces consideramos que sí es importante el cambio del rol del docente y el cambio de su acción en el aula. Porque en términos foucaultianos en el aula se construye discurso y se construye sujeto, y se destruye sujeto también. Esa es básicamente la primera posibilidad que debemos pensar.

Ya a largo plazo y en términos más amplios, hay que cambiar las prácticas sindicales adaptándose al contexto. El nuevo contexto implica la tercerización laboral, implica la pérdida de derechos laborales y frente a eso hay que confrontar radicalmente ese tipo de planteamientos del Estado y en esa medida digamos recoger y ser representante de todas las voces de los trabajadores y del magisterio en especial. Y por último, hay que trabajar mucho en términos de la comunicación, porque en el siglo XXI la comunicación es muy rápida, es casi que en tiempo real como se dice, y hay que comunicar a la gran población y al magisterio las políticas regresivas que está haciendo el Estado y así mismo, debe comunicar cuáles son las propuestas que se pueden hacer para enfrentar este tipo de agresiones y este tipo de políticas que van en contra de la educación y en contra del magisterio. Entonces lo comunicativo es muy importante y lo comunicativo tiene que ver con redes sociales, tienen que ver el diálogo entre maestros, pero también con la generación de nuevos discursos comunicativos y de nuevos discursos políticos que den respuesta a las condiciones que tenemos ahora. Eso creo que es un poco lo que se debe hacer y empezar a generar victorias al Estado, porque tenemos un Estado que está hegemonizado dentro de la clase dominante o sea el discurso hegemónico ha ganado bastante en la dinámica el discurso político, y el pueblo colombiano cada vez está más debilitado en cómo enfrentar ese tipo de políticas al Estado, frente a eso se necesita fortalecer mucho las organizaciones sociales, las organizaciones barriales y las organizaciones sindicales.

***Paola Cárdenas:* Muchas gracias Gustavo por compartir la lectura que haces sobre la educación en Bogotá -en Colombia mejor- y sobre todas las posibilidades de la acción política docente. Gracias por tu tiempo.**

Anexo B. Entrevista tipo I - 2

Datos de referencia de la entrevistada	
Entrevistado	Angélica Fresneda Páez
Edad	39 años
Formación académica	Licenciada en Ciencias Sociales Magistra en Educación y aseguramiento de la calidad Estudiantes de Maestría en Filosofía Latinoamericana
Experiencia docente	18 años
Vinculación actual	Comisión sindical (Nombrada en Colegio Orlando Fals Borda IED)
Participación referida	Colectivo LaÉ
Ficha técnica	
Fecha de realización	Junio 4 de 2020
Hora	4:30 pm
Entrevistadora	Paola Cárdenas UNAD
Recursos técnicos	Reunión vía Google Meet Grabación MP4 subtitulada por youtube Grabación MP3 en Audacity Ajuste de transcripción manual
Duración	22´ 51´´

Paola Cárdenas: Inicialmente quisiera preguntarte ¿Qué entiendes por acción política y si identificas un rol específico para los docentes dentro de esas acciones políticas?

Angélica Fresneda Páez: Voy a hablar desde el plano político desde el que me anuncio. Yo creo en dos convicciones muy claras, una es de Orlando Fals Borda y otra es la de Hannah Arendt, en ambas confluye algo y es que, la acción política implica transformación e implica una praxis, es decir, que entran en conjugación y en un diálogo la teoría con la práctica. Y algo muy de Gramsci referido a los intelectuales orgánicos. Es necesario que desde el conocimiento que se posee existan también estrategias de transformación ante las realidades y las necesidades donde vemos necesario actuar. La acción por sí sola, si no genera transformación, pues no genera esos cambios esperados que implica una acción política. Desde la política, yo podría decir que me sumo a esa idea mucho más clásica de la política, que tiene que ver con la ética y es que, la política es un ejercicio ético. El problema justamente de la modernidad fue que nos separó la política de la ética al mando de los intereses y el individualismo. Pero en este momento diría que la acción política es la búsqueda de esas transformaciones que van en un sentido de la búsqueda del bien común, desde un sentido ético de la construcción de una ciudadanía colectiva, de una economía solidaria.

Y acá tiene que ver mucho el rol del maestro, Freire decía que la educación de por sí, es ya un acto político. El trabajar en la construcción de un ciudadano en un mundo posible en el que nosotros también ayudamos a construir es, por ende, una construcción política. El hecho de no sumarnos a una educación bancaria y generar una educación emancipadora y libertaria como maestros cuando formamos en pensamiento crítico, es también ya una posición política. Entonces es muy importante el rol de maestro en cuanto a la formación de ese pensamiento emancipador y libertario. De ahí la necesidad de la defensa de la libertad de cátedra, del trabajo

con el territorio y las comunidades, si yo no contextualizó el conocimiento con un estudiante pues no va a ver la necesidad ni la pertinencia, si esto no ejerce algún cambio en su comunidad o en su pequeño espacio. De ahí la necesidad de contextualizar los contenidos en el aula y que el aula rompa los muros que nos separan, esas rejas que nos separan con la comunidad y empecemos, a hacer un ejercicio realmente mucho más complementario con el territorio. En ese orden de ideas, la acción política es supremamente importante en el rol del docente y no solamente ahí, porque bueno, eso va en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción de ciudadanía, pero es también en la defensa de los derechos y en la defensa de la educación pública estatal, donde necesitamos la conformación de sujetos políticos conscientes de sus derechos -también de sus privilegios- que entren en la defensa de continuar con estos derechos y abrir la posibilidad de defensa de una educación pública en medio del Estado neoliberal en el que estamos, entonces es importante esa acción política como docentes.

***Paola Cárdenas:* Avanzaste tú en el tema de las formas de acción política de este siglo y efectivamente, hay un contexto de lucha complejo que es un contexto neoliberal ¿Cómo puedes caracterizar tú ese contexto en este siglo en Bogotá? ¿Hoy día como lo problematizas o cómo lo entiendes?**

Angélica Fresneda Páez: Partiendo de la ley 115 de 1994 cuando nos dice que la educación es un servicio, ya eso es una apuesta neoliberal, se empieza a mercantilizar un derecho. De allí en adelante hay una arremetida con medidas que lo que buscan justamente es desestabilizar y quitarle la fortaleza a la educación pública estatal. Por ejemplo, tenemos toda la tercerización que se da con la entrada de proyectos y entidades privadas en las instituciones que luego, se justifica con la entrada de proyectos para la jornada única en colegios donde no están dadas las condiciones. Número uno entonces, la tercerización del trabajo, contratar maestros que no tienen las condiciones que sí tenemos nosotros y que, inclusive eso hace que su condición laboral sea otra y que estén pendientes de “cómo hago y cumplo” para no perder la opción de continuar y así los despojan una cantidad de derechos.

Otro, la desfinanciación. Es una lucha que se ha venido haciendo desde el sindicato - tanto ADE como FECODE- y es el ajuste al sistema general de participación porque tenemos una desfinanciación y cada región trata de hacer con lo que le llega lo que puede. Ahí es cuando tenemos todos estos problemas de que en los colegios cada año, hay un recorte dentro de su presupuesto y ahí es cuando uno dice “¿voy a salida de campo con sexto o séptimo?” pero para los dos no hay. Entonces sí hay un problema de desfinanciación en el que se pueden ver esas políticas neoliberales.

Al interior de unas instituciones, uno podría entrar a mirar la persecución -o no tanto persecución, pero sí intimidación-, a los movimientos sindicales. Hay muchos colegios donde no se permite la entrada a los representantes de la ADE porque el rector mandó, aquí vemos el debilitamiento de los sindicatos y todo esto son estrategias neoliberales que, como ya lo sabemos se implementaron en algún momento como experimento en Chile y es el debilitamiento también de los sindicatos y de la movilización social. Sin contar lo aterrador que resulta, para aquellos que trabajan con comunidades y defensa de derechos, el atentado a la vida y la persecución ahora de líderes sociales., los comunicados de las 'águilas negras', porque tampoco hay que olvidar que estamos en un territorio donde la guerra se ha perpetuado y ahora hay diferentes formas de violencia y gran cantidad de muertes de líderes sociales.

También se suma otra situación que vivimos en el contexto colombiano, bogotano y en el magisterio también. Por ejemplo, las otras peleas y luchas que hemos dado por las maneras de contratación con nuestro sistema de salud, lo paupérrimo que resulta en algunas ocasiones. Sí es importante seguir defendiendo el FOMAG [Fondo de prestaciones sociales del Magisterio] y la manera en la cual estamos vinculados, eso sí es parte los privilegios que se han venido ganando. Yo contextualizaría así la situación en la cual se encuentran ahora los maestros del distrito. Sumado también a la gran cantidad de provisionales porque no se han abierto las vacantes, a que los ascensos están sujetos a un presupuesto no a las capacidades de los maestros, que los del 1278 estamos siendo evaluados desde una evaluación de desempeño donde en muchas ocasiones, no se respetan los acuerdos o simplemente no se hacen los acuerdos y se saltan ciertos pasos, y donde esta evaluación diagnóstico-formativa no permite tampoco que todos asciendan de una manera justa. Es decir, hay varias situaciones que en este momento resultan complejas para el magisterio bogotano.

***Paola Cárdenas:* Desde ese conocimiento y la experiencia que has tenido como activista en el magisterio ¿Identificas alguna diferencia en las formas de acción política del siglo XX respecto a las que se desarrollan ahora en el contexto del neoliberalismo?**

Angélica Fresneda Páez: Haciendo un ejercicio histórico habría que recordar lo importante que fue el Movimiento Pedagógico en un momento, entre la construcción con pedagógica, política y sindical del magisterio. En ese siglo XX, por ejemplo, hubo una gran lucha y fue la formalización del 2277 que fue uno de los acuerdos que le otorgó ciertas garantías a un gremio que no las tenía, fueron luchas que en ese momento dieron los del 2277 -que a veces nos lo recuerdan- sumándole el Movimiento pedagógico. Luego ya viene la Constitución del 91 y en el 94, la ley 115 que, aunque es positiva porque tuvo sus conversaciones entre el gobierno nacional y FECODE, sí resulta negativo -lo que te mencionaba- el hecho de convertir la educación en un servicio que va -justamente en esa década los 90- con toda la apertura económica y la entrada de ese modelo neoliberal. Después, en el 2001 es cuando tenemos el Acto Legislativo 01 que es totalmente lesivo, que modifica el sistema general de participaciones, que nos pone en condiciones mucho más precarias para ejercer ese derecho la educación en diferentes territorios.

Entonces vemos que justamente la entrada del siglo XXI es de una, la arremetida de ese neoliberalismo. Viene en el 2001 el nuevo decreto 1278 donde se nos dificulta mucho más el ascenso, sí se otorga un grado más de escalafón, pero para llegar allá, a ser 3D, sabemos la cantidad de obstáculos que hay que saltar y tiempo que hay que dedicar. Entonces llega el 1278 con una evaluación diagnóstica-formativa que resulta compleja, donde se dan -de ciertas maneras- mayores facultades de poder que pueden ser utilizados de manera muy vertical por parte de los rectores, y la evaluación entonces resulta aquí una estrategia más bien como de control y no un ejercicio de articulación y construcción. Digamos que este siglo viene con este problema que tiene que ver con la evaluación de los 1278 y la dificultad de ascenso para los maestros, sumado a todas esas políticas económicas que dificultan mucho más nuestra labor. Y lo otro, es que no hemos logrado la profesionalización como tal del ejercicio docente, nuestra remuneración salarial comparada a otros funcionarios públicos con Maestría, no logra ese nivel de profesionalización. Este siglo XXI se ha venido con medios mucho más fuertes contra el magisterio.

Paola Cárdenas: Coméntanos un poco en qué momento conviertes todas esas inquietudes políticas y pedagógicas que evidentemente tienes, en participación dentro de una forma de acción política como es LaÉ. Cuéntanos un poco tu ingreso ahí y la experiencia que se agencia desde LaÉ.

Angélica Fresneda Páez: Lo mismo me pregunta mi familia (risas). Soy hija de policías, de familia bastante tradicional, ortodoxa en cierta medida. Creo que es el hecho de haber estado en universidad pública. El estar en universidad pública le permite a uno justamente tener una calidad de maestros, estar ahí en la defensa de la educación, participar de espacios alternativos diferentes a las clases donde se discute temas políticos, donde se siente la defensa en los pasillos de la educación. Lo segundo fue ya un interés mucho más particular hacia Orlando Fals Borda y como que, los intereses me han llevado a esos caminos, y a caminar por donde debería haber caminado. También estar en el Colegio Orlando Fals Borda y hacer una introspección de esa filosofía de la acción política, de la praxis, de la necesidad de generar maestros y seres sentipensantes que tengan la capacidad de colocar la emocionalidad pero también la razón para la transformación de una sociedad más justa e igualitaria, la formación de estas pedagogías críticas, la apuesta política también a un proyecto pedagógico que sea político, pero que también sea ético y sea pedagógico desde Orlando Fals Borda, fue moldeando el discurso y también, el trabajo que yo venía realizando desde de las aulas donde también busqué llegar a las comunidades.

Ya después siendo muy sincera, fue cuando estuve un año de coordinadora en el Colegio Class y como que, desde el grupo, en el colectivo en el cual ahora trabajo, vieron cuál fue mi trabajo de líder, que no era venir a imponer sino “venga, armemos un ejercicio de diálogo, pensémonos la comunidad”. Vine justamente a aplicar todo eso que había aprendido en la otra institución a partir de mi lectura e interpretación Orlando Fals Borda que hizo que llamara la atención, porque LaÉ es un equipo que hace parte de lo que llamamos es un sindicalismo responsable. LaÉ significa “lucha y acción por la educación”, justamente también está relacionado con esto. Hay una maestra representante en la junta directiva la ADE que es Ladit Álvarez y junto con un equipo primero de mujeres, montan este colectivo que va relacionado con un sindicalismo responsable para ayudar justamente a subsanar las necesidades y a ayudar con la defensa de la educación pública y también colaborarles a los maestros en las asesorías que se requieren. A partir de ese ejercicio, vieron cómo yo estaba ejerciendo el poder -creo que hay diferentes maneras de ejercer el poder-, y se vio más como un ejercicio de liderazgo. Para estas actividades se requiere poder llegar a las comunidades y tener grado de liderazgo para poder generar ciertas acciones mucho más contundentes. LaÉ en este momento tiene también a cargo la secretaría de la mujer y dentro de mis intereses muy personales -soy feminista- está el empoderamiento y la defensa de las mujeres. También el hecho de que sus luchas fueran mis luchas convocó, y ahora estamos trabajando en pro de esto.

Paola Cárdenas: Quisiera preguntarte para finalizar la entrevista ¿Cuál es la expectativa o la visión de futuro que tienes tú frente al colectivo de LaÉ?

Angélica Fresneda Páez: Como colectivo de LaÉ me parece importante poder ser una alternativa política para muchos maestros y una alternativa sindicalista para muchos maestros que se encuentran en este momento decepcionados de ese sindicalismo burócrata, de ese sindicalismo que se perpetúa en el poder, que tiene fijaciones tan políticas que impiden hacer una llamada al pluralismo -así como decía también Hannah Arendt-, presentar otra apuesta

sindicalista y política para los compañeros alejada de las mañas burocráticas me parece muy importante. Aunque también sé que por más que lo quiera, alejarse es difícil, pero por lo menos tratar de ser un sindicalismo diferente, eso sería una de las de las expectativas del trabajo que queremos realizar.

Otro aspecto importante sí me parece -y desde la escuela lo estamos haciendo, pero me gustaría hacerlo mucho más también desde el colectivo- es la formación política y sindical de los maestros. Consideramos en discusiones que hemos tenido al interior del equipo, que sí hace falta una formación mucho más política por parte de los compañeros, sensibilizarlos más ante la necesidad de defensa de la educación pública. Lastimosamente -lo digo con un cierto grado de angustia- hemos notado que ha bajado la participación en muchos espacios donde requerimos y convocamos a los compañeros docentes. Un ejemplo muy sencillo es el de los plantones y las marchas, donde de 33.000 maestros a nivel distrital, a veces nos encontramos los mismos 2.000, y no es una representación significativa de todos los maestros que deberían estar en ese momento haciendo velar el respeto de sus derechos. Ahí vienen las preguntas importantes ¿Qué está pasando con los profes? ¿Cuáles son las circunstancias que hacen que no participen políticamente? ¿Sienten que esta acción política no tiene trascendencia? o ¿Ha caído el nivel de credibilidad y representatividad del sindicalismo? Yo creo que esto también es un factor importante de analizar porque recordemos el paro del 2015 y 2017 donde mucha gente sale molesta con FECODE -inclusive varios se desafiliaron de la ADE- entonces también habría que volver a recobrar esa representatividad en general y eso no sólo le compete a LaÉ sino al sindicato en general.

Ahora bien, yo creo que estamos pasando por un momento histórico porque desde el 21N con esa gran marcha que tuvimos que se alimentó con sectores populares, feministas y con muchos sindicatos, vimos después con tristeza la división misma del paro. Había un comité de paro nacional y un comité alternativo del paro donde ya los intereses cambiaron. Creo que es necesario generar una coacción política también y volver a unificar para alcanzar lo que alcanzamos aquel 21 de noviembre. Porque las marchas -antes de que nos confinaran- se habían reducido bastante. Entonces sí es necesario poder lograr y alcanzar una mayor formación política de los maestros, y no solamente sus derechos, sino también, por ejemplo, al interior de las instituciones -mencionamos hace un momento- el fortalecimiento y la defensa de los gobiernos escolares. Los equipos de gestión no están normalizados en ningún lugar, no existen de por sí, es una estrategia de administración educativa más no existen en ninguna normatividad y son ellos los que están tomando decisiones, las aborda el consejo académico y luego las termina firmando un consejo directivo sin saber qué se está firmando y en qué condiciones se está firmando -saltándose el 1860-.

Entonces uno ve allí que también falta un trabajo de empoderamiento por parte de los maestros y de la comunidad, porque se nos olvidó que es necesario trascender un poco y también formar a los padres de familia en ese consejo de padres, que ellos vayan a defender los problemas de infraestructura de la institución o cuando en ciertas instituciones, se acepta una jornada única cuando no hay las condiciones y a los niños les toca comer frío en pasillo, o haciendo fila 200 niños por un horno microondas para poder calentar la comida -que a mí me parece indignante- pero que a la Secretaría de educación le parece que es una condición de par. Frente a esa situación necesitamos una comunidad empoderada, también nos ha hecho falta trabajar con las comunidades. Creo que el ejercicio tiene que ver mucho con la pregunta clave que tú haces y es ¿Cómo logramos formar en esa acción política a los compañeros?

Pero aquí también hay otra cosa que me parece importante y es el grado de interés que tengo yo por conocer lo que está sucediendo. A mí me parece impresionante de algunos compañeros que digan “yo prefiero no ver noticias” o “para qué preocuparme con eso”, un grado de desconexión y de analfabetismo político que resulta preocupante. Creo que el trabajo aquí es duro. Y lo otro es el nivel de frustración frente a los niveles de representación política que no solamente es de los sindicatos, sino también la decepción ante un sistema político que ha hecho que la gente termine aislándose. Pero la política no es eso, la política es lo que - mencionaba desde un inicio- son esas acciones que ayudan a transformar las condiciones y crear mundos posibles – así suene un poco utópico- pero sí, para buscar el bien común alejándonos del discurso político y acercándonos a una visión más filosófica y ética de la política

***Paola Cárdenas:* Seguiremos en esa lucha. Mucha fuerza para todo lo que adelantas desde el colectivo y gracias por el tiempo que tomaste para compartir esas acciones políticas que adelantan desde LaÉ.**

Anexo C. Entrevista tipo I - 3

Datos de referencia del entrevistado	
Entrevistado	Wilmer Javier Cárdenas
Edad	30 años
Formación académica	Licenciado en Filosofía e Historia Magister en Desarrollo Educativo y Social Estudiante de Especialización en Epistemologías del Sur
Experiencia docente	18 años
Vinculación actual	Colegio Antonio Baraya IED
Participación referida	Grupo Batukada Revolucionaria
Ficha técnica	
Fecha de realización	Junio 5 de 2020
Hora	10:30 am
Entrevistadora	Paola Cárdenas UNAD
Recursos técnicos	Reunión vía Google Meet Grabación MP4 subtitulada por youtube Grabación MP3 en Audacity Ajuste de transcripción manual
Duración	27' 15''

Paola Cárdenas: Lo primero que quiero preguntarte es ¿Cómo entiendes tú la acción política?

Wilmer Javier Cárdenas: Para mí la acción política parte de ser una acción humana. Si bien nosotros nos categorizamos por ser sujetos políticos que inclusive desde esa construcción aristotélica se ha venido desarrollando a través de las civilizaciones en comunidades, necesitamos como requisito el trabajo social que permite la relación, y en la relación es donde uno se construye como comunidad. Pero para eso hay que tener algo llamado participación, que es tomar parte, formar parte de algo y en esa medida las decisiones son las que forman precisamente este tipo de comunidades que van a tener derroteros, y que, en la mayoría, se supone que es la búsqueda de la felicidad y para eso, se necesita las acciones políticas. En esa medida el sujeto siendo colectivo y también grupal, siendo un ser humano que a partir de las ideas va a racionalizar los procesos para su vida cotidiana, su vida diaria y sobre todo para su convivencia, necesita de unas ciertas acciones para contribuir con ellas a la búsqueda precisamente de ese constructo de felicidad que había mencionado. Para mí es algo inherente en la naturaleza humana.

Paola Cárdenas: Y en ese contexto ¿Cuáles consideras tú que son las posibilidades de acción política para los docentes?

Wilmer Javier Cárdenas: Las posibilidades de la acción política para los docentes son muy amplias. Empecemos a observar un poco el análisis de la escuela. La escuela es un espacio, es un territorio, cuando se entiende que es un territorio, debe haber un tipo de organización, la organización que ofrece una escuela no puede entenderse solo a través de un punto de vista legal, de lo firmado a través de decretos, sino con las prácticas sociales de los individuos. Ahí es donde consideramos que están las acciones políticas de por medio ¿Dónde? En la pedagogía del maestro, no puede haber un acto pedagógico que no sea político -diría Freire- En esa medida, es importante que nosotros nos encaminemos a sensibilizar la comunidad educativa con

nuestras acciones de tipo político que, es lo que marca realmente la formación humana. Formar a un niño para que sume uno más dos es muy simple, pero formar un sujeto social político es muy importante, porque aquí los manifiestos o las necesidades de las sociedades, siempre han tenido una talanquera y es que no se ha construido las bisagras de la nueva sociedad y esas bisagras precisamente tienen que ver, con un sujeto que siente y piensa en su territorio, más allá de un conocimiento propiamente científico. Y podemos decir entonces que aquí la ciencia tiene que articularse con los problemas sociales en los distintos territorios, en este caso la escuela. Por eso la actividad pedagógica es una actividad netamente política y ahí es donde están las posibilidades de los docentes para la acción.

Paola Cárdenas: ¿Cómo pasas de esos cuestionamientos y esas inquietudes que acabas de desarrollar sobre el quehacer docente, al escenario colectivo? Cuéntanos un poco ¿Cómo llegaste al proceso de la Batukada Revolucionaria y qué tipo de acción desarrolla ese colectivo?

Wilmer Javier Cárdenas: Siempre ha sido una historia bien bonita, de acuerdo a las necesidades también de organizarse. Entendemos que los territorios necesitan iniciativas grupales. Resulta que yo siempre he tenido en cuenta que los procesos se pueden desarrollar de forma individual, el sujeto del ser humano por su subjetividad puede aportar unas ideas que puedan construir la sociedad, es imposible pensarse sin el otro, el reconocimiento del otro es el que le permite reconocerse a sí mismo. En esa medida, me parece importante la unión y la convergencia de fuerzas y allí, la convergencia de fuerzas se crea en los maestros, pero no solamente en ellos, sino con los estudiantes también como factor político de la escuela. Entonces llegamos a diferentes puntos de convergencia un conjunto de varios docentes que tenemos algo en común: las injusticias sociales en la escuela. Y a partir de ese punto en común, empezamos a desarrollar diferentes ideas e iniciativas para empezar a tener una relación un poco más de colectividad para tratar de atacar ese tipo de injusticia social y pedagógica en la escuela.

Teníamos problemas, y es que bueno, uno puede ser un agente de denuncia y de alguna manera participar en las actividades de denuncia, porque esto hace parte también de los principios organizativos de los movimientos sociales, denunciar lo que está pasando y por qué está mal. Sin embargo, hace falta algo y es la propuesta. Y en la propuesta es donde realmente estamos llamados a pensar los sujetos sociales de la escuela que somos los profesores y las profesoras, el papel o el rol de una educación para la libertad. Pero no teníamos las herramientas suficientes, entonces los medios muchas veces dificultaban las acciones y empezamos a hacer un análisis que inicialmente fue espontáneo y es que, en los diferentes paros que se dieron a partir del año 2015 en adelante, que fueron de diferentes etapas, algunos profes saltaban, otros sacaban sus pancartas, otros sencillamente caminaban dialogando sobre las cotidianidades, otros ni siquiera eso, sino por la responsabilidad de que quizás lo viera el director y que no le fuera a fallar en la escuela.

Todo ese tipo de identidades que caminan juntas tienen diferentes intereses y nosotros dijimos “esto parece una marcha de zombies” y nosotros no tenemos la cultura revolucionaria viva que puede ofrecer por ejemplo la música. Ya estábamos pensando ese tipo de situaciones con compañeros de la escuela y de diferentes escuelas, cuando conocimos el grupo de un profe que trabaja en el Bravo Páez [IED], se llama Naby Murillo y él con un grupo de profesores también, con unos tarros, unos palos de escoba -y él llevaba un redoblante-, empezaron a sacar

sonidos pero solamente como para el contenido llamativo, porque estaban cansados, estaban mamadísimos de echarse las marchas, prácticamente insolarse y no tener algo vivo dentro de los mismos paros o movilizaciones, eso ha sido una de las dificultades, la falta de dinamismo en las movilizaciones sociales. A partir de ahí, vimos en eso una propuesta interesante, pero lo primero -y siempre va a ser parte de esa historia-, es la parte del miedo y el temor a saber qué pasa si toco el tambor, qué dirán mis compañeros, me da pena, yo no sé tocar, porque somos seres humanos y siempre esperamos que el otro nos va a perjudicar. Entonces yo no voy a tocar eso, yo mejor los aplaudo y ya, en qué medida uno participa, ahí está la acción política. En la medida en que uno tome una decisión de hacer parte de de las transformaciones, así sean minúsculas como es Batukada, pero que puedan ser molares con los procesos sociales.

Ahí fue donde existió precisamente esa iniciativa de “venga, yo tengo un redoblante en la casa”, un compañero tenía otro y empezamos a sacar ritmos, pero no sacábamos la arenga, sino sólo el ritmo y empezamos a sacar arengas cortas y ahí sacamos dos o tres canciones, la primera fue la adaptación de *Matador*, le llamamos *Educador*, y ahí comienza la idea de empezar a movilizarnos primero de forma agitacional en la escuela y en las movilizaciones sociales.

Paola Cárdenas: Yo llevo 14 años en el magisterio y debo decir que la Batukada cambió la dinámica de las marchas, los marchantes empezamos a sentirnos más partícipes de algo porque como tú decías, antes era simplemente caminar, caminar, caminar. Pero se empezaron a sentir unas marchas vivas, entonces efectivamente se construye y se aporta algo bastante significativo a la acción política docente en general creo yo. Quiero preguntarte ahora por el escenario bogotano ¿Como ves el panorama neoliberal concretamente en Bogotá? Y ¿Cuáles son las principales problemáticas o los principales puntos a los que crees debe atender la acción política docente?

Wilmer Javier Cárdenas: Creo que hay que hacer énfasis importante sobre todo en las prácticas educativas y entender que el docente tiene el rol de ser formador de humanidad y el tener ese rol, ya lo hace partícipe de una sociedad y de una organización. Entonces somos parte del barco y precisamente ese barco tiene ciertas problemáticas específicas locales que obviamente se relacionan con las medidas globales. No podemos no tener en cuenta lo que tú decías precisamente sobre los parangones socioeconómicos que van a objetivizar la cultura quizás de una persona local, y en esa medida uno está formando a las familias que tienen una moral tradicional, con procesos ideológicos que se han formado en la escuela, y esos procesos ideológicos tienen una repercusión muy fuerte en el desarrollo de las actividades diarias y de la cotidianidad. Empezar a chocar con eso es la primera ruptura ideológica que uno encuentra en la escuela, obviamente esto es una herencia de ese neoliberalismo que es traído de los modelos chilenos pero que, actualmente en Colombia y particularmente en Bogotá se siente en la medida que los movimientos sociales son apaleados y perseguidos. Por ejemplo, en la ADE cuando se generan procesos -que no podríamos llamar de persecución abiertamente- pero sabemos todos que parte de la inteligencia de las formas de política y poder derechista siempre han tenido su implicación en las manifestaciones. Eso ha tenido la policía judicial y eso hace parte de un contexto macroeconómico donde el neoliberalismo siempre ha tenido un enemigo y son los sindicatos. Si algo ha temido históricamente ese tipo de ideologías económicas digamos patriarcales, ha sido precisamente la formación de sindicatos, cuando se forma un sindicato empieza a tambalear los modelos económicos.

Actualmente en Bogotá, estas medidas por más que se presenten de una forma quizás regulada a través de nuevas políticas y políticas quizás novedosas e influyentes, uno debe tener cuidado con ese tipo de políticas. Por ejemplo, ahora se está hablando de la pandemia en la que uno deja de ser la persona que tiene una garantía de vida personal -lo que podríamos denominar la real data, que nosotros tenemos ese derecho- sino que ya salen políticas y decretos para el control de la vida, se nos adelantó el Gran Hermano. Todo ese tipo de medidas políticas judiciales responden a una serie de medidas económicas que se requieren para continuar con la normalidad, que esa es la pregunta actual, vamos a volver a la normalidad, pero ¿La normalidad entendida cómo? ¿Como la explotación y la desigualdad, la racia lización de los individuos, los feminicidios? Todos esos procesos hacen parte del contexto actual. No podemos no decir entonces que en la medida que el siglo XXI ya tiene otras necesidades, se han olvidado los procesos de denominación. No, yo creo que han mutado y en este caso podríamos hablar incluso de una dominación al estilo del rendimiento y la profesionalización del trabajo del ser humano que, por ejemplo, el coreano Byung-Chul Han va a tratar a través de las nuevas formas en que toman vida las maneras del control y la dominación. Yo pienso que el movimiento y el contexto actual de la política docente debe empezar a atacar primero, para organizar, esa moral tradicional, segundo, las modelos y los dispositivos de dominación y de control actuales y tercero, impedir que se vayan a destruir los sindicatos de los movimientos sociales.

Paola Cárdenas: Si eso es lo actual ¿Qué es lo que tú identificas como típico a la acción docente del siglo pasado? Quiero decir, el escenario político ha cambiado, en este momento es un escenario neoliberal y las condiciones de la escuela han cambiado obviamente ¿Consideras que ha habido algún cambio de la acción política de los docentes también?

Wilmer Javier Cárdenas: Yo creo que se ha sentido bastante el retroceso. Pero digo que se ha sentido bastante este retroceso porque, precisamente si recordamos una de las formas urgentes, necesarias, pudo emerger gracias a la lucha social del 66 y estamos hablando del siglo XX. *La Marcha del hambre* fue esa iniciativa de rescatar la dignidad docente, cuando estos docentes 60 o 90 comienzan a caminar por las calles, por la ruralidad, por los campos y comienzan a exigir la dignidad docente. Yo creo que sí ha habido un retroceso, inclusive recurrieron 500 km más que Gandhi en la marcha de la sal, esos son experiencias importantes que nosotros no podemos olvidar y como que al docente se le ha olvidado actualmente su rol y su construcción digna. ¿Por qué? Porque somos también sujetos de la economía y cuando tenemos unos mínimos no me siento amenazado, pero no tengo la conciencia histórica de saber dónde se logró esos mínimos -que fue al calor de las luchas sociales-, entonces no los voy a defender y no los voy a tratar de ubicar. Es una especie de paralelismo que uno dice ¡Juemachica¡[sic.] Entonces ¿Cómo hace uno aquí con los docentes que quizás saben que les van a vulnerar cierto tipo de derechos por medio del trabajo, de las garantías de trabajo digno y resulta que no salen, por lo menos a título propio? Porque uno sabe que se puede estar en desacuerdo con las iniciativas colectivas que puede generar la FECODE o la ADE o los diferentes sindicatos regionales, pero ¿Cuál es su propuesta para denunciar y para exigir su dignidad docente? Inclusive en el *Movimiento Pedagógico* del 82, fue la base de sus sindicatos la que ayudó a construir el nuevo movimiento magisterial; yo siento que hay que recuperar varias de esas líneas didácticas, políticas y pedagógicas porque no nos estamos reconstruyendo.

Parte de la iniciativa de la Batukada es tratar con esas líneas importantes para trabajar la pedagogía porque podemos caer en dos posturas que yo creería son más una construcción

abisal. Uno podría luchar solamente con la garantía de que su derecho laboral no se vea afectado por el Estado, porque somos funcionarios y en esa medida tenemos garantías; o, la lucha social por una pedagogía nueva, una pedagogía moderna. Hablándolo en términos cotidianos, es como la lucha por la papa o la lucha por la escuela, y no se unifican ambas concepciones. Me parece a mí que el retroceso está allí, cuando el docente que quiere luchar muchas veces lo hace por mejorar sus condiciones dignas de labor, pero se le olvida un poco el papel de la escuela, y uno tiene que luchar es por una pedagogía de la liberación, de la emancipación, entonces hay que hilar construcciones y refundar un movimiento pedagógico bastante amplio que para eso, algunos sectores y grupos han intentado construir en el debate actual de las dinámicas y disertaciones de las políticas públicas para la educación. Entonces pienso que nos hace falta un poco de eso, mirar la historia y reconstruir.

Paola Cárdenas: Cómo señalas, la Batukada ha aportado a ese componente pedagógico y a la acción sindical. Quiero preguntarte por un componente en particular que desafortunadamente ha pasado a un último plano en el contexto neoliberal, debido a que no es rentable, y es el componente artístico. Entonces quisiera que nos hablaras un poco acerca de la relación que haces entre arte y política y las posibilidades que ves para construir agenciamientos a partir del arte o de propuestas comunicativas creativas.

Wilmer Javier Cárdenas: Creo que esa fue precisamente una de las formas más atractivas que tuvo inicialmente el grupo para sumar simpatizantes, incluyéndome. Porque personalmente yo no soy músico, no soy artista, pero a mí me gusta y respeto mucho la música y el arte porque pienso que son estrategias de ruptura, en la medida en que son lenguajes que potencian las acciones humanas. Y como el arte es un lenguaje, se presenta como una estética, y esa estética, por contemplar unos componentes desde lo ético y desde lo político, puede darse a partir de las iniciativas de la transformación social. Entonces para mí la fusión del arte y de la política ha sido uno de los intereses que tengo, inclusive en los intereses de investigación y de desarrollo pedagógico donde siempre los he tratado de discutir y de fusionar, y tratar también de distanciarme para ver cómo mejoro en la práctica.

Entonces precisamente la Batukada Revolucionaria va a llamarse Batukada por el sonido de los tambores y si recordamos la afrodescendencia y los diferentes procesos de las diásporas históricas, encontramos lo que decía Victoria Santa Cruz cuando hablaba que al negro se le podía despojar de sus riquezas materiales, se le podía despojar quizás de su fuerza, de su trabajo, se le puede despojar de su condición de ser negro pero, nunca podrán quitarles algo importante que es el ritmo, el ritmo es lo que los hace libres. Eso para mí ha sido trascendental en los procesos de la liberación. Y cuando veíamos que sus ritmos africanos del tambor vienen a fusionarse en Brasil y en los diferentes países de Latinoamérica donde a partir de las concepciones de la colonia empieza el encomendero a unir la sangre indígena con la sangre africana, nacen de allí nuevos ritmos y nuevas formas en las cuales el tambor es esencial y, nos permite darle pie a que los movimientos sociales también tomen esa herencia que sabemos que la tienen desde la cultura, desde la cumbia, quizás desde las producciones culturales en su instancia artística. Aquí el valor agregado es el tambor como un sonido de la liberación. Parece que eso funciona bastante en la medida en que no somos sujetos que, inconscientemente van por las calles, sino que, llevamos un mensaje, un mensaje con ritmo que exige y que tiene unas ideas concretas y distintas acerca de lo que se necesita en la escuela y su dignidad. Entonces para mí el arte es una herramienta de transformación porque permite que los lenguajes de la resistencia queden expuestos públicamente.

Paola Cárdenas: Ya para terminar ¿Cuál es tu visión de futuro de la Batukada en general de la acción política docente en esta ciudad?

Wilmer Javier Cárdenas: Muchas gracias por esa pregunta porque uno también tiene que ser autocrítico y toda organización siempre tiene sus momentos de quiebre, sus momentos de auge, sus discusiones internas. Nosotros hemos sabido que desde el año 2017 en que empezamos este proceso instituyente, más que como colectivo, como grupo pensaría yo. Y es una cosa clave a tener en cuenta porque la colectivización quizás es de las ideas, pero como colectivo que organice un sector de la sociedad, no lo es. Somos un grupo de maestros y maestras con intereses en común que tratan de desarrollar este tipo de dinámicas sociales. A partir de eso, en las diferentes acciones hemos tratado de trabajar en tres frentes: el de la comunicación, el de la pedagogía y la investigación y el último que se llama estéticas de la resistencia. Allí, por medio del arte hemos trabajado el grupo de Batukada estudiantil, entonces estamos en las escuelas no solamente desde la formación humana sino también desde la formación artística, tratando de generar ritmo a esos mensajes que también los estudiantes tienen como parte de su labor en la pedagogía. Me parece interesante las Batukadas estudiantiles porque el sindicato va a la escuela. No sólo la escuela tiene que salir a la calle, sino que, con la formación de liderazgo social, que también es parte de la acción política, se permite manejar herramientas didácticas para los estudiantes y que estos procesos entonces se pueden afianzar en las escuelas.

Nosotros tenemos actualmente 3 escuelas en las que trabajamos las Batukadas estudiantiles, pero estas circunstancias de la pandemia han impedido que nosotros volvamos a la escuela y no hemos podido continuar. Hemos tenido diferencias con los mismos integrantes, pero así mismo nos reconstituimos y perfeccionamos. Y actualmente hay un tema, se ha hecho una canción integral que se llama *Pandemia* donde decimos que la pandemia real es la social de la economía que ha sido la violencia física y psicológica de una sociedad depredadora que conocemos actualmente como capitalismo mundial. Yo veo que la proyección es seguir fundando escuelas, seguir fundando grupos, seguir formando organización para atacar el neoliberalismo, eso es lo que pretendemos más adelante, cuando podamos volver a la escuela, mientras tanto, desde la interactividad, mirando qué otras estrategias pueden surgir.

Paola Cárdenas: Te agradezco mucho haber compartido tu experiencia en la Batukada y tus visiones sobre la pedagogía en Bogotá. Muchísimas gracias por tu tiempo

Anexo D. Entrevista tipo I - 4

Datos de referencia de la entrevistada	
Entrevistado	Erika Alexandra Tole Ruíz
Edad	41 años
Formación académica	Licenciada en Biología Especialista en enseñanza de la Biología Magistra en Educación
Experiencia docente	21 años
Vinculación actual	CED Rural Aguas Claras
Participación referida	Mesa Rural Distrital
Ficha técnica	
Fecha de realización	Junio 5 de 2020
Hora	3:30 pm
Entrevistadora	Paola Cárdenas UNAD
Recursos técnicos	Reunión vía Google Meet Grabación MP4 subtitulada por youtube Grabación MP3 en Audacity Ajuste de transcripción manual
Duración	22' 51''

Paola Cárdenas: Quiero preguntarte para iniciar la entrevista ¿Qué entiendes tú por acción política?

Erika Alexandra Tole Ruíz: Es un conjunto de acciones que se realizan desde el ser ciudadanos. Y precisamente ser ciudadanos porque, no necesitan estar involucrados de manera tan directa con la política. Sin embargo, considero que su actuar tiene como fin influenciar, gestionar o involucrarse dentro de un proceso político desde su actuar en diferentes escenarios, como por ejemplo el docente. Para mí el rol de docente es un sujeto político que puede involucrarse en una toma de decisiones en relación a lo educativo, a lo social o a comunicar.

Paola Cárdenas: ¿Cuáles son esas formas de acción política que identificas como específicas a los docentes?

Erika Alexandra Tole Ruíz: Primero, teniendo en cuenta su actuar pedagógico, desde las instancias de decisión política en cuanto a la formulación de políticas ya sea desde el ámbito netamente pedagógico o desde el ámbito social o desde el comunitario, teniendo en cuenta el reconocimiento, conocimiento y apropiación de los territorios donde se ejerce esa labor docente. Eso permite también que, dentro de lo comunitario se puedan llevar a cabo acciones en favor de algunas de las convergencias que viven las comunidades, yo siento que desde ahí como docentes se puede realizar acciones de tipo político sin necesidad de estar involucrados en un actuar político directo.

Paola Cárdenas: Tú has hecho parte desde diferentes colegios en la experiencia de la Mesa Rural, nos puedes comentar ¿En qué consiste esa experiencia? ¿Cómo llegaste a participar ahí?

Erika Alexandra Tole Ruíz: La Mesa Rural Distrital tuvo como injerencia la acción de varios docentes preocupados por los procesos de la educación rural de Bogotá, teniendo en cuenta que la ruralidad no es solamente dentro del territorio nacional sino también desde

Bogotá, tiene diversas maneras de desarrollarse. Cuando yo llegué a la Mesa Rural había ya un caminar de muchos de los maestros que se involucraron con el proceso y habían unas líneas particulares de acción desde lo pedagógico, desde lo comunitario, desde la preocupación por la constitución de una política rural de educación, desde la formación de los docentes que hacen parte de la ruralidad, desde la proyección de los estudiantes que salían de la ruralidad a su vida laboral y profesional, y desde el sistema educativo que involucraba la ruralidad. A partir de esa iniciativa de los docentes que inició en Ciudad Bolívar, muchos de los colegios rurales empezaron a ser parte de él y ya la participación en este espacio hacía parte del gobierno escolar de las instituciones rurales. Cuando yo ingreso, hago parte de la Mesa precisamente porque desde la institución en donde me encontraba, una de las elecciones del gobierno escolar era la participación en la Mesa Rural; yo ingresé en el 2015 y como experiencia tuve el poder participar en algunas de las estrategias que se tenían presentes para la formulación de la política pública rural haciendo un reconocimiento de los contextos de la comunidad, haciendo diagnósticos para que precisamente no solamente los docentes sino también otros actores de la comunidad, pudieran aportar desde sus propias vivencias para el proceso de educación rural que ya entendimos, diverge -no en un 50% - pero sí en gran medida en cuanto a la educación urbana.

***Paola Cárdenas:* Y dentro de esa experiencia en la que has participado ¿Cuáles son los impactos que has encontrado y cuáles las resistencias que han limitado de alguna manera el trabajo?**

Erika Alexandra Tole Ruíz: Inicialmente, la vinculación de la comunidad a las instituciones educativas. Pienso que muchas de las iniciativas que surgieron de la Mesa Rural encaminadas al reconocimiento de los territorios, permitieron que las comunidades se acercaran más a las instituciones educativas que hacían parte de la mesa. A la reivindicación de la labor docente en territorio rural, muchos de los maestros que llegan a este tipo de institución tienen un desconocimiento en su gran mayoría -no todos- de lo que es el trabajo en un contexto rural, en comunidades rurales, no siendo los innovadores en el territorio sino, precisamente aprovechando este contexto para generar conocimiento y para que las comunidades que se encuentran en ese lugar, no quieran desplazar ese conocimiento por el trabajo urbano sino para que, en realidad haya un trabajo mancomunado y un aprovechamiento del entorno, pienso que eso fue como lo más importante. Obviamente como experiencia personal el trabajo en la comunidad rural es muy, muy valioso en términos de lo ecosistémico -yo soy bióloga-, el entender que un territorio rural en una zona tan compleja como Bogotá permite que uno comprenda que hay escenarios que es necesario conocer, adoptar como propios dentro de Bogotá, entender que el campesinado no está allá lejos sino que en realidad, todos nosotros demandamos de muchas de las acciones que surgen allá y aprender a convivir en ese contexto me parece que es importante como maestro.

Resistencias, bastantes. Primero desde el desconocimiento, lo primero que uno encuentra cuando llega a este territorio es que uno no tiene las herramientas ni los conocimientos propios para llegar a esta comunidad, empezando por eso... luego entonces, empezar a romper esa resistencia personal de identificar qué es lo que se encuentra en estos escenarios. Así mismo, encontrar que dentro de los mismos compañeros no se permea esa necesidad por conocer el contexto, entonces la segunda resistencia es ¿Cómo contribuir a que los compañeros se movilicen en el trabajo en el contexto?, entendiendo que nosotros no somos transmisores de conocimientos sino que, en realidad como sujetos políticos, debemos generar

una construcción diferente en las comunidades independientemente de las edades; generar una postura crítica y un amor por el lugar en donde se trabaja. Siento que eso es aún una tarea que, lejos de la Mesa, sí es una resistencia en términos educativos en ese tipo de contextos. Y, por otro lado, la resistencia más grande está en esa unión entre el trabajo comunitario, las apuestas pedagógicas y las apuestas comunitarias con lo que propone el sistema. Poder generar esa vinculación sin necesidad de que haya una apropiación o poder trabajar mancomunadamente sin necesidad que haya una burocracia es muy complejo y creo que, fue una de las resistencias más grandes de manejar. De hecho, a raíz de ello la Mesa Rural tuvo muchas transformaciones y de pronto se ha vuelto muy débil en ese sentido, porque

Paola Cárdenas: Quisiera que habláramos un poco de ese sistema que mencionaste. Evidentemente hay un contexto mundial de neoliberalismo, pero también hay un escenario particular de ese neoliberalismo aquí en Bogotá. Quisiera que nos comentaras un poco ¿Cuáles son las características que le asignas a ese escenario neoliberal en Bogotá? y que nos hicieras referencia en especial a la parte medioambiental y a la parte territorial a la que tú estás bastante cercana.

Erika Alexandra Tole Ruíz: Para conocer un poco el proceso pedagógico en términos ambientales y el proceso político en términos ambientales, siento que no es necesario desligarse de ese conocimiento político que existe. Muchas de las políticas ambientales más o menos desde el 91, están encaminadas a lo que es el sistema ambiental y este abarca todos los aspectos que involucran al sujeto, como el sistema cultural, político, el económico, el natural y desde ahí, poder hablar de educación ambiental, involucra esa construcción social y ese actuar político como individuos. Hablo de ello porque parte de las resistencias que existe frente a esa enseñanza están ahí, y a pesar de que hay una legislación clara, a pesar de que hay un conocimiento claro de la reglamentación frente a la educación ambiental, en un contexto ambiental pareciese que esto no fuera solamente lo importante.

En la pregunta anterior yo te hablaba de la importancia de como maestros, reconocer e identificar los territorios y no solamente los territorios como exóticos sino, como unos territorios de los que hacemos parte y a los que influenciarnos constantemente. Por ejemplo, el *Relleno Sanitario de Doña Juana*, el que se encuentra en la zona rural de Ciudad Bolívar, en una zona que han transformado y que ya prácticamente hace parte del borde urbano rural precisamente por el desplazamiento de las comunidades a raíz de este problema ambiental. No es un problema netamente de la Ciudad Bolívar rural, sino que es un problema que involucra a toda la ciudad. A pesar de que existen políticas ambientales que se pueden enseñar, que se pueden hablar y que pueden sensibilizar, a una problemática ambiental como el *Relleno Sanitario de Doña Juana* yo no la puedo transformar hablando de reciclaje, que es lo que me dice la educación ambiental, tengo que hablar de conciencia social. Y tiene que ser algo que sea transversal, no solamente en la ruralidad sino en todo el perímetro, porque Bogotá en su 100% es totalmente responsable que ocurra *Doña Juana*, a pesar de que hay un operador, a pesar de que hay un administrador, nosotros no tenemos la conciencia ambiental para entender y comprender que *Doña Juana* es responsabilidad de todos. Si vemos en el contexto urbano personas del común y uno les habla del relleno sanitario -te lo digo porque ya lo he vivido-, piensan que es una realidad lejana, piensan que es algo de lo que nosotros no somos responsables y no entendemos que los de allá, se están viendo afectados a causa de nuestra poca conciencia ambiental. Ahí yo siento que hay una indiferencia grande, una política grave muy a pesar de que la Secretaría de ambiente y la Secretaría de educación, constantemente

mandan programas. Está la formación en los PRAE [Programas Ambientales Escolares], están las capacitaciones para el manejo del ambiente, durante las políticas de las alcaldías hablan de la *Bogotá Cero*, de la necesidad del cambio, la necesidad de manejo de basuras, pero en realidad se quedan ahí. Si hacemos un diagnóstico de los PRAE en Bogotá, el 90% habla de manejo racional de residuos sólidos y se quedan en el desfile de la ropa de reciclaje, en la separación de residuos sólidos, pero una conciencia más allá no la hay. Esto por darte algún ejemplo, pero si vamos a hablar de la calidad del agua es lo mismo y la calidad del aire es lo mismo, es un poco difícil poder generar una conciencia ambiental no solamente en el territorio urbano, sino también en el territorio rural en cuestión de esas políticas que están un poco mal direccionadas.

Paola Cárdenas: ¿Cuál pensarías que es la posibilidad para la acción política docente en este siglo? o mejor ¿Qué expectativas tienes frente al desarrollo de la acción política que nos reúne en este momento que es la Mesa Rural?

Erika Alexandra Tole Ruíz: Pensaría que más que la Mesa -y haciendo un poco de retrospectiva frente a lo que es el rol docente y el actuar político en nuestro contexto-, hemos visto que sí se han hecho cosas. Es decir, sí ha habido apuestas, sí ha habido propuestas, ha habido transformaciones y transformaciones en política educativa, transformaciones en políticas de inclusión, en políticas de muchos aspectos educativos. Sin embargo, yo siento que tenemos un desconocimiento grande de lo que es la política y siento que algo que necesitamos con urgencia en la formación como docentes es precisamente la formación política. Siento que tenemos un desconocimiento grande de lo que es ser un sujeto político, que va más allá de tener una simpatía con un lineamiento político, sino que, es entendernos como sujetos políticos por estar en una sociedad de Estado de derecho. Hay muchas personas que piensan que lo político es el momento de ir a las urnas y elegir a su representante o estar en el sindicato y apoyar a cierto lineamiento o de pronto no pertenecer a nada porque “yo soy apolítico”, se utilizan estos términos coloquiales para evidenciar que en realidad nos hace falta una formación política. Una formación política donde podamos en realidad vincular la pedagogía con el conocimiento, donde no seamos transmisores, sino que en realidad podamos generar pensamiento crítico con los estudiantes, es donde ellos puedan apropiarse de su territorio, en donde sientan amor, donde se sientan parte del lugar en donde estén, de un contexto en el que estén. Porque cuando uno habla de la educación ambiental hasta los mismos chicos sienten que eso es pasajero. Cuando uno habla de un saber específico es pasajero, porque no visualiza en nosotros esa apropiación, hablo de nosotros como gremio pero no puedo generalizar al cien por ciento, sé que también hay maestros que se han preocupado mucho por eso, pero sí siento que eso debe permear en la generalidad para que en realidad entendamos el norte, en realidad entendamos por ejemplo por qué es necesario revisar nuestro estatuto docente, por qué es necesario entender que hay ciertas posturas frente al proceso de evaluación que no son sensatas, o por qué sí son sensatas algunas y otras no. Pienso que eso deberíamos hacerlo con urgencia y más que ya en nuestra labor como docentes, desde la misma formación para docentes. La formación política es importante y pienso que, desde ahí, cualquier sistema educativo tendría una transformación y cualquier surgimiento de acciones en red de tipo político como la Mesa, como las redes que se forman desde el IDEP, como los grupos pequeños en pro de lo ambiental -como en algún momento se constituyeron en Ciudad Bolívar y en otras localidades-, tengan ese fundamento y no caminen solos. Es tener claro el norte y pensar en todas esas necesidades que surgen desde el actuar comunitario.

Paola Cárdenas: Hiciste referencia a algunas formas tradicionales de concebir lo político, te quiero preguntar entonces si en tu experiencia docente y en lo que conoces del magisterio puedes identificar algunas formas de actuar políticamente propias del siglo pasado y diferenciarlas frente a otras que sean más propias de este siglo ¿O consideras que no es válida una diferenciación así?

Erika Alexandra Tole Ruíz: Yo pienso que más que una diferenciación, el tiempo mismo ha hecho que se susciten cambios no solamente en ese aspecto sino también en lo concerniente a lo pedagógico. Los contextos son diversos, las poblaciones son diversas y de esa manera se han venido suscitando ciertas alternativas. Ahora, por ejemplo, siento que como fenómeno está la necesidad de transformar ese pensamiento político en los docentes. De dos o tres años para acá, existen nuevas formas de ver las agremiaciones sindicales, ya no un “sólo” del magisterio, sino muchos grupos que quieren que el magisterio piense diferente, como fenómeno es interesante y válido. Dentro de lo político yo pienso que todo pensamiento es válido, el concebir que el otro piensa diferente a mí es absolutamente sensato, lo que pienso es que muchos de los maestros están confundidos, entonces no entienden para dónde van, no entienden por qué tantos si a la final están juntos, no entienden por qué es necesario revalidar algunas posturas, no entienden por qué es necesario pensar de manera diferente. Porque nosotros mismos no nos hemos dado a la tarea de indagar, conocer y acercarlos, porque también son tantas visiones, que las personas prefieren desde lo sencillo tomar distancia y dejar esas decisiones a los que en realidad se están involucrando. Pienso que es un problema más de comunicación.

Sí hay cambios positivos. Yo sí pienso que es necesario transformar, renovar, pienso que durante algún tiempo se encasillaron no solamente algunos escenarios, sino algunas personas en ciertas determinaciones que es necesario validar porque -te repito-, esto cambia. Pero también siento que hay un problema grande de comunicación, de transmisión de la información en donde los maestros sientan la plena seguridad que por ahí es, y que, si yo no tengo la formación, me puedo dejar formar por x, y o z porque sé que la tiene clara y porque sé que lo que se está hablando no solamente me compete a mí, sino a un general, es por ese lado. Obviamente hay cambios y transformaciones que para mí son absolutamente válidas y todo cambio es positivo, tal vez -te repito- pienso que lo que nos falta y me incluyo en el proceso 100% , es una formación política clara y contundente, porque como ciudadanos en este país olvidamos pronto los hechos históricos y la historia debe pesar, nos debe encaminar a tomar decisiones presentes, pero la desconocemos y nos hemos dejado tapar los ojos y por eso yo hago hincapié en que la formación política es muy importante, en toda la ciudadanía, de todos ciudadanos como seres políticos pertenecientes a una sociedad de Estado de derecho, pero sobre todo los maestros que somos son los encargados de la formación de otros individuos.

Paola Cárdenas: Bueno Erika muchísimas gracias por compartir con nosotros la experiencia -ya tan variada- que has tenido en la ruralidad y muchos éxitos en tu actuar pedagógico en ese territorio.

Anexo E. Entrevista tipo II – 1

Datos de referencia del entrevistado	
Entrevistado	Andrés Santiago Beltrán Castellanos
Edad	41 años
Formación académica	Licenciado en Ciencia Sociales Estudiante de Doctorado en filosofía
Experiencia docente	14 años
Vinculación actual	Docente Colegio Las Américas IED
Participación referida	Colectivo de Pensamiento Pedagógico contemporáneo (CPPC)
Ficha técnica	
Fecha de realización	Mayo 23 de 2020
Hora	9:30 am
Entrevistadora	Paola Cárdenas UNAD
Recursos técnicos	Reunión vía Skype Grabación MP4 subtitulada por youtube Grabación MP3 en Audacity Ajuste de transcripción manual
Duración	43' 40''

Paola Cárdenas: Quiero hacerte unas preguntas relacionadas como con las formas de acción política docente en esta época, pero quisiera iniciar con preguntándote por la forma en la cual tú optaste por la docencia como tu profesión ¿Qué te llevó a a ser docente?

Andrés Santiago Beltrán Castellanos: Lo que yo creo es que hay algo en términos de vocación y pensaría que esa vocación es entender la escuela como un lugar de batalla. Algunas respuestas que te voy a dar parten de algunas reflexiones que he hecho, estuve revisando el libro que saqué en 2018 de *Morfeo una Escuela para la libertad*, esa fue una experiencia de investigación acción inspirada en el pensamiento de Michel Foucault, y cuando me preguntaba ahí qué significa eso de la vocación, creo que tiene que ver con una concepción de la vida, ahí planteo que la vocación no es algo con lo que se nace sino algo con lo que uno se conecta, bien sea por ejemplo con un instrumento cuando lo hace una extensión de sí, o podría ser conectarse con una persona y comenzar un camino juntos y entonces esa conexión hace que uno luche por hacer eso. Yo diría que a mí lo que me gusta, la verdad está muy relacionado con Sócrates, quiero dar un mensaje, pero en el fondo sé que no lo conozco, entonces comienzo a estudiar y para hacer estudiante de por vida, el mejor terreno creo que es la escuela. Digamos que también es esa concepción de la vida de no entender que la vida es tratar de conseguir la paz o conseguir la tranquilidad sino, luchar en el terreno que uno quiere y para mí, ese terreno es la escuela, yo creo que eso fue lo que me llevo a escoger la docencia como profesión.

Paola Cárdenas: Menciones tú también, una vocación como un entender la educación como un campo de batalla, de lucha, te pregunto en ese sentido ¿Qué entiendes tú por acción política y concretamente cuáles consideras que son las formas de acción política que hoy día tiene un docente?

Andrés Santiago Beltrán Castellanos: La concepción política que tengo está muy influenciada por mis lecturas, debo reconocer que es por las lecturas de Foucault y sobre todo

porque he estado más cercano por el marco del estudio posgradual que estoy haciendo. Digamos que no es solo transgredir al autor sino transgredir a su intérprete, entonces he tenido que estudiar mucho al autor Santiago Castro, él tiene una apuesta institucional que yo compartiría sobre lo que significa esto de la acción política. Algo que me gusta de la filosofía es que es luchar, pero luchar por un significado. En algún momento él nos explicaba esa diferencia con la sociología, que va a la cosa en sí mientras la filosofía se ocupada del significado como tal de la cosa en sí, podríamos colocarlo en esos términos. Entonces la acción política me parece que parte en primer lugar de reconocemos como sujetos políticos, creo que hay que partir de esa premisa aristotélica, porque el gran problema es no reconocer que el mundo es política, y que es una política también del cuerpo y de resistencia de los colectivos frente a lo que se impone.

Y a mí me parece que esa máxima de Foucault de que el problema es en sí político está referida a contra quién, es elegir las formas de gobierno, o sea que de una u otra manera vamos a ser gobernados podríamos ponerlo en esos términos, entonces ¿En dónde estaría la acción política? Estaría en elegir contra qué me enfrentaría, si lo hacemos en términos democráticos, sería dentro de todas las formas de participación y con esto del voto, sería elegir contra quién haríamos la resistencia para que no sea una resistencia contra un déspota, sino que sea la resistencia contra alguien con el cual uno pueda negociar porque de todas maneras el que está en el poder va a intentar someternos a las prácticas que tiene. Esto me parece que es importante dentro de la acción política, y por eso se comenzó a crear también el CPPC, porque creo no lo tenemos tan claro. A mí me parece que sí es fundamental ir al terreno epistemológico, o sea decir bueno, yo soy un producto de esas relaciones de saber y poder que me han constituido y reconociendo esas relaciones, la apuesta Foucaultiana es dejar de ser. Para comenzar a ser hay que dejar de ser en lugar de replegarse, que sería la apuesta del humanismo sobre todo de Sartre.

Ya reconociendo que uno es un producto político entonces lo que tiene que hacer es desprenderse. Pero ¿Cómo se desprende? Sujetándose a unos referentes, que uno diga, estos referentes son míos, son mis referentes. Y yo he tratado de buscar desde la filosofía, se supone que en la filosofía de Foucault no hay una apuesta y yo creo que en el tercer periodo de él sí hay una apuesta y sobre todo es una apuesta educativa, en donde dice que la libertad se encontraría en la relación maestro- discípulo, en la que el discípulo cede sometiéndose a su maestro y el maestro, en el cuidado que hace de no someter a su estudiante, digamos que es una regla que me pareció bastante interesante. Pero sí, en la acción política yo creo que tenemos que pasar de la arenga porque se vuelve repetitiva y en la acción política de resistencia frente a la democracia burguesa de los sindicatos, aún se encuentra en apogeo.

Podríamos encontrar algunas características recordando lo que yo decía en el libro, los docentes estamos en tres lugares: uno, es el que llega a la universidad convencido de que va a ser profesor de alguna asignatura y que va a enseñar algo. Los otros, que sobre todo somos los de ciencias sociales, los de humanidades o filosofía, proponemos y tendríamos dos variantes desde el humanismo, porque los primeros dirían que el objetivo es que los chicos tengan unas excelentes pruebas saber -las pruebas estandarizadas-. Los otros, que son las dos variantes que yo analizaba: uno, desde la teoría contractualista que propuso Rousseau, Kant, Habermas el punto sería cómo llegamos a acuerdos desde la acción comunicativa, sin embargo, esos acuerdos desconocen que todos no partimos de lo mismo; no es lo mismo una escuela en un sector suburbano a uno, donde las personas tienen todas las garantías, entonces yo diría que ese tipo de humanismo al hacer *tabula rasa*, olvida esa parte. La otra, sería la marxista, sería

resistirse contra toda forma y decir que las pruebas estandarizadas responden a la forma en que nos siguen gobernando, entonces lo que hay que develar es el papel de la escuela como reproductor del orden imperante, enajenando.

Yo diría que mi apuesta, y es la que he querido consolidar a partir del CPPC, es ir buscando a las personas, la clave está en hacer un análisis foucaultiano y en ese análisis reconocernos como producidos, como decía inicialmente, que al reconocernos como producidos comenzamos a resistirnos pero, para esa resistencia sí tenemos que tener claros nuestros referentes y creo que, y ahí es donde insisto, que el profesor debe partir de reconocer desde dónde habla, porque no hay nada más peligroso que alguien que está repitiendo un discurso pero no sabe por qué lo dice ni de dónde viene. Mi apuesta principal es eso, es una apuesta de tipo epistemológico. Es decir, yo hablo desde este lugar y si sé que hablo desde este lugar, más que buscar enseñar algo, puedo entrar en diálogo y quizás, comenzar a ver las fracturas de ese discurso mío para dejarme en un gesto totalmente honesto que, sería escuchar al otro y que no sea desde una práctica dogmática en la cual yo pretendo convencer al otro, porque ahí nos diría Saramago, es una cuestión de violencias el tratar de enseñar algo.

Paola Cárdenas: Ese autorreconocimiento ya tiene sus complejidades y una serie de luchas internas que hay que librar para tratar de ubicarse desde otro lugar como dices tú. Pero adicional a eso, el momento político actual en el mundo, le imprime también agravantes a ese proceso epistemológico que resaltas. Te quiero preguntar entonces, en el marco del análisis que haces ¿Qué impacto del neoliberalismo identificas en tu acción cotidiana? Quiero decir, ¿En el sector educativo de Bogotá, el neoliberalismo tiene un impacto concreto o lo ves como algo más abstracto?

Andrés Santiago Beltrán Castellanos: Yo considero que en Foucault hay una apuesta radical y es reconocer que habitamos el neoliberalismo, y eso significa que somos producidos por esa lógica del emprendimiento, del sujeto emprendedor. Para mí el neoliberalismo es un enemigo, el enemigo. El enemigo porque configura nuestras maneras de ser, nuestras maneras de sentir y desde esa perspectiva, nos sujeta con más fuerza. Lo diría por lo siguiente, en el marco en que nace el capitalismo lo primero que lo va a influenciar es la filosofía liberal, pero en esa filosofía liberal cuando se comienza a abrir el marco, se introduce la escuela. La escuela es un producto moderno de cómo se reproduce el capitalismo a sí mismo haciendo que los sujetos sean dóciles y productivos. Entonces tenemos que la escuela, la fábrica y el hospital en su configuración moderna van a responder para reproducir al mismo capitalismo. Ahí estaríamos todavía en las sociedades disciplinarias, pero cuando aparece la sociedad de control -lo llamaría así Deleuze- con los dispositivos igualitarios -que diría Foucault es una acción a distancia de cómo se controla la gente- y yo creo que es algo que tenemos en este momento, es todo por medio de estadísticas.

Por ejemplo, yo creo que uno de los grandes problemas es que el sistema se autoprotege. Y algo que va a nombrar Foucault es que por medio de la estadística -aunque él ataca el humanismo, pero yo encuentro que la palabra es pertinente- se avanza en la deshumanización. Por ejemplo ¿Qué es lo que se ve con el Covid? Es tratar de que las estadísticas sean estables en el número de afectados y el número de muertes y eso nos inmuniza -como diría Esposito-, no nos genera dolor que nos digan cuántas personas han muerto. Entonces el neoliberalismo más que una trampa es por qué no caemos en él, me gusta esa frase cuando dice Foucault porque somos producidos dentro de esa lógica neoliberal. El hecho, por ejemplo, que el día de

la madre se vaya a celebrar dos veces porque así lo propone FENALCO [Federación Nacional de Comerciantes] quien nos dice, comprar y tener que ir a la casa de la mamá es una obligación, pero eso es algo producido dentro de la lógica de mercado. El neoliberalismo lo que ha hecho es que esas esferas de nuestra vida también se puedan intercambiar monetariamente, como los sentimientos, yo creo que es una lógica mordaz.

Recordando un poco que esto viene con Ronald Reagan y Margaret Thatcher, cuando se quiere reactualizar el liberalismo después de la caída del muro de Berlín y de la URSS, acabar con el Estado de bienestar; pero cuando intenta esto, ya no parte de los mismos principios del liberalismo que eran la iniciativa individual y alejarse del Estado, ahora lo que han hecho es concentrar más riqueza con el neoliberalismo porque lo que hacen los grandes empresarios es capturar el Estado, ganarse los contratos y manipularlo de tal manera que puedan concentrar la riqueza con más fuerza mientras controlan nuestra libertad. Allí estaría Foucault en pleno diciendo, el gran problema del neoliberalismo es que nos convencieron de que tenemos que ser sujetos emprendedores, pero eso sólo funciona para el ciudadano de a pie, mientras los grandes pueden hacer y deshacer porque ellos sí manipulan las leyes, la mano invisible del mercado no existiría para los neoliberales, para ellos sí opera el Estado protector. Un ejemplo para entender esto es el de los subsidios, en la lógica liberal el subsidio era una manera -también dentro de la lógica protestante- que, al dárselo a la persona, la que lo recibía no se sentía tan bien porque se veía como asistencialismo. En el neoliberalismo la lógica de los subsidios cambia y es la manera en que se le da a las personas, y se supone que es para que se reinventen y vuelvan al campo de batalla -ese es uno de los problemas del neoliberalismo y es que hay un solo campo de batalla- que es volverse rico, ganar dinero es el único campo de batalla y por eso me parece es fundamental romper esa lógica hegemónica. Pero volviendo al subsidio el problema es que se ve como asistencia y en muchos países ese subsidio lo que hace es someter a la gente y les trae unas condiciones de vida indignas. Esa es una de las características que yo he notado y es que lamentablemente, el neoliberalismo nos va a llevar a acabar con el medio ambiente porque sólo podemos hablar de crecimiento, no hay otra manera de relacionarse con el mundo y el control de nuestra libertad, sobre todo se manifiesta en eso de las sensaciones, los deseos y los modos de vida. El neoliberalismo es un modo de vida que ha ganado la hegemonía sobre otras formas de ser y de sentir donde todo lo lleva al lucro. Para mí, el neoliberalismo es el enemigo a combatir desde una lógica epistemológica.

Paola Cárdenas: De más está preguntarte si consideras al CPPC como una forma de acción política porque evidentemente veo que así es. Pero sí me gustaría preguntarte cómo fue ese proceso que diste tú desde el momento en que tenías una idea de que hay que hacer algo, hay que empezar a romper el esquema, que es una apuesta puramente individual, en qué momento pasaste tú a pensarlo como colectivo, como una apuesta más grupal ¿Cómo fue ese proceso?

Andrés Santiago Beltrán Castellanos: Cuando elegí la escuela como campo de batalla comencé a percibir que el asunto estaba también en la lucha por el significado. Yo lo que hago es escribir, creo que es fundamental en esta lucha para, más allá de que lo lean a uno o que los demás lo citen, es que cuando uno escribe, se pone en el lugar del otro. Lo que ha pasado durante mucho tiempo es que el docente de aula es como el menor de edad, entonces vamos a los programas de formación posgradual y traemos cosas de allá para poderlas implementar en la escuela. Mi principal apuesta ha sido hacer del conocimiento escolar algo que lo puedan ver desde arriba para reflexionar, es ponerlo al mismo nivel, pero para eso se necesita hacer

ponencias, hacer artículos y como yo lo he hecho, he tratado de transmitir el mensaje y ahí es cuando comienza a convertirse en colectivo, cuando yo veo que hay algunos profes que también quieren.

Yo comienzo a finales de 2014 en el proceso de sistematización y en el 2015 comienzo a apoyar a algunos compañeritos a escribir sus experiencias. Yo creo que aquí hay un parte fundamental que tiene que ver con una de las líneas de investigación del CPPC que es el agenciamiento, yo creo que no hay una cosa más bella que agenciar, es cuando uno convence a alguien o ese alguien se quiere meter en la lucha en la que uno está, o estamos en la misma lucha, entonces comenzamos a luchar, pero ya mejor.

Paola Cárdenas: Me encanta que hayas mencionado el tema del agenciamiento porque esa es justamente una de las preguntas que tengo para hacerte. ¿Cómo ves que ese proceso de agenciamiento impacta en la configuración del docente como sujeto político? ¿Cómo lo has visto tú en la experiencia?

Andrés Santiago Beltrán Castellanos: Yo diría que el agenciamiento, y es lo fundamental, tiene que ver con la concepción que te decía de entender la vida como una guerra, entonces yo creo que la gente se siente incompleta al no encontrar su campo de batalla. A mí me gusta mucho el ejemplo del fútbol, es una analogía para mí muy bella a pesar de que ya no vea partidos -pero hay autores que quieren mucho el fútbol como Galeano-, porque cuando alguien quiere ser jugador profesional quiere estar jugando, quiere entrar a la cancha, no quiere ser suplente, pero para entrar a la cancha hay unas condiciones, tiene que tener un buen estado físico, tiene que cuidar la alimentación, no embriagarse antes, pero ese entrenamiento es para estar disfrutando y dándose patadas con el otro, pellizcándose, porque así es el fútbol, pero se goza el partido y a veces no importa si uno pierde o gana pero se lo goza. Yo creo que así también debe ser la educación, si mi campo de batalla es la escuela, entonces yo me tengo que preparar con toda: estudiar bien, participar en foros, hacer actividades que nos permitan llegar mejor preparados para luchar ahí, porque eso también implica problemas con los estudiantes, con los compañeros, con las directivas, con los padres, pero al final uno dice, valió la pena, a pesar de que a veces uno salga tan lastimado.

Como digamos entre comillas, me parece que tengo una idea clara de qué es lo que quiero, uno va encontrando gente que tiene también unas ideas claras sobre lo que desean. Entonces el agenciamiento viene por aprehensiones, viene por algo emocional que va uniendo a la gente que siente que tiene que luchar por algo. Yo lo que he encontrado en el camino es profesores que comparten esta expectativa de la escuela -como diría Estanislao Zuleta- como un campo de batalla, y quieren luchar y ¿Cómo luchamos? Inventándonos encuentros, leyendo cosas en común, pero sí, el agenciamiento es fundamental. Agenciarse tiene que ver con lo rizomático de Deleuze, no vamos hacia arriba, sino que vamos a las raicillas y vamos haciendo -esta palabra es peligrosa, pero la voy a nombrar- vamos haciendo comunidad y encontrándonos con personas que quieren luchar. La palabra clave para mí del agenciamiento es que vale la pena luchar y vale la pena unirse con otros porque hay un enemigo común que para mí es el discurso de posverdad, de esos dispositivos que nos configuran y, ante todo, como lo decía la parte anterior, es el neoliberalismo que nos ha cosificado como nunca.

Paola Cárdenas: Señalabas de alguna manera al final, las resistencias o los grandes opositores a estos procesos de agenciamiento. Pero te lo quiero preguntar en el campo

más empírico de esa experiencia cotidiana que has tenido por ejemplo en tu colegio ¿Cuáles son las resistencias que has encontrado ahí a los agenciamientos?

Andrés Santiago Beltrán Castellanos: Volviendo a lo rizomático, yo diría que la escuela es una institución árbol, son los significados fundantes, y la escuela también como institución árbol, se defiende. En la escuela el que más atrapado está es el docente, porque el estudiante puede encontrar resistencias que pueden ser evadiendo, no yendo, no haciendo la tarea, insultándolo incluso a uno. Pero cuando el docente entra en el aula le implica ser de una determinada forma, porque si uno no es de esa determinada forma, el estudiante que ha sido constituido dentro de esta lógica escolar macabra donde el docente es impositivo, donde el docente es una autoridad, entonces va a pasar que el estudiante no ve esa lógica y se puede aprovechar de él. Entonces el docente está en el centro del todo: está presionado por los estudiantes, está presionado por los directivos y tenemos que imponer el orden y si no imponemos el orden somos malos docentes, más allá de lo que podamos enseñar. Los padres también están haciendo comparativos, entonces yo diría que la persona más afectada por la lógica escolar es el mismo maestro.

Cuando uno decide hacer algo diferente, la resistencia es en todos los ámbitos, con los estudiantes, con los padres, con los directivos y eso hace que la innovación sea riesgosa, porque es una afrenta contra la misma institución. Al ser una institución disciplinaria, la escuela tiene sus ritos y romper con los ritos comienza a afectar todo el esquema, pero tampoco uno puede ser tan radical. Cuando escribí *Morfeo* veía que lo mejor es plantear. Plantear la analogía por ejemplo del Covid que es algo que está rompiendo todo el sistema y tenemos que pensarlos en el marco de eso. Yo pienso que el docente debería ser como un virus también, porque si uno se le va con todo a la escuela, entonces la escuela se defiende ¿Qué significa eso? Que, si alguien siente una agresión desde afuera, por ejemplo, una cortada, se sana, pero un virus comienza a transformar todo desde adentro, son pequeñas acciones que se van agenciando.

Algo también que me parece importante en el CPPC tiene que ver con la dinamización de redes que se da en Bogotá. Es mejor escuchar a alguien que en su práctica pedagógica está haciendo algo novedoso y de pronto uno decir ¡Oiga! eso lo puedo implementar y no más bien, ir a la universidad que está sustentada sobre la teoría de verdad, porque yo siento que se queda muy corta para dar soluciones a lo que acontece en un aula escolar. Entonces esa forma de agenciar es para aprender del otro, pero aprender honestamente. Por ejemplo yo aprendí desde la filosofía a acercarme a la literatura gracias a la profe Cristina Sánchez de la Normal Montessori, empezamos a reunirnos y yo le dije a ella ¿Cómo es que usted hace eso?, aprendí a implementar algo de video de otros profesores, me di cuenta por ejemplo que estaban haciendo filosofía desde el teatro y yo estaba impresionado con este tipo de cosas y entonces para poder luchar en mi aula, en ese campo de batalla, comencé a aprender de los otros y creo que esa es la mejor forma. Ver cómo ellos están enfrentando esta lucha en sus aulas, entonces yo decía ¡Qué bacano poder conocer! y ahí está lo que te decía que hacíamos, encuentros de profes donde contábamos cómo lo estamos haciendo, pero todos con un objetivo común que es transformar las prácticas. Pero me parece que no se puede quedar en la resistencia del me resisto a todo, sino que hay que tomar una acción de transformación y el primero que tiene que transformarse es uno mismo.

***Paola Cárdenas:* Viendo la otra cara de la moneda ¿Cuáles han sido esas ganancias o satisfacciones que has obtenido, que has logrado en este agenciamiento? Principalmente**

en el campo personal, para rescatar lo biográfico, pero también a nivel institucional. Que ya mencionaste algo porque tú decías “estoy aprendiendo del colectivo” y creo yo que eso ya es una ganancia.

Andrés Santiago Beltrán Castellanos: Dentro de esas ganancias... no sentirme solo. Al luchar solo se siente uno a veces frustrado, entonces algo que me ha servido mucho es entender que, con los demás profes, compartimos la misma angustia. Estamos buscando transformar de alguna manera el aula, también tiene que ver con el afecto, el calor que produce estar con los otros. En términos de reconocimiento implica también poderle dar como un estatuto al docente de escuela, ese reconocimiento es importante, entendido como que alguien que uno admire, lo mire a uno y reconozca que hay algo ahí por contar, como es el caso de esta entrevista, que encuentro muy Lackaniano en el sentido que esto viene del otro, pero porque el otro me reconoce, entonces es muy bello poderse uno sentir reconocido entre los otros de su gremio.

Y como acción política, las acciones que hemos logrado con la Secretaría de Educación (SED), es que se vaya ampliando esta esfera de acción por ejemplo los incentivos que le dan a las redes para que puedan hacer, las publicaciones, los eventos. Nosotros con la SED logramos que se publicara el libro de Pensamiento, logramos que cofinanciara el segundo coloquio y logramos una salida a Guatavita-Tocancipá cuando nos dieron un dinero para que los profes pudiéramos hacer una inmersión durante dos días. Yo diría que ese tipo de cosas, llena. Son batallas dentro de esta guerra, batallas en las que estamos metidos, son batallas ganadas para seguir luchando.

***Paola Cárdenas:* Para finalizar, ayer estaba en un webinar con Henri Giroux, él también está en esta línea de los agenciamientos y particularmente, su opción dentro de los agenciamientos está por el lado de los lenguajes, de construir nuevos lenguajes. Él es muy insistente en invitar a los estudiantes a producir contenidos de audio, visuales, escritos para producir, eso que tú hablabas al inicio, un nuevo significado de las cosas. Yo te pregunto para cerrar la entrevista, en este escenario neoliberal que habitamos como tú lo mencionas ¿Cuáles son esas posibilidades de agenciamiento que hay? Así como Giroux habla de la escena del lenguaje tú cuáles ves que son esas vetas o esos lugares por los que se puede entrar y particularmente, más que el neoliberalismo general, en el escenario de la educación bogotana ¿Cuáles son esas posibilidades para construir asentamientos?**

Andrés Santiago Beltrán Castellanos: Algo que me ha hecho escribir mucho es ese afán por experimentar. Yo siempre soy un profesor optimista pero soy frustrado en el sentido que hago un montón de cosas pero voy mirando qué le va gustando a los estudiantes, yo me esfuerzo en que a ellos les guste la materia pero es difícil en el sentido que siempre hay resistencias, y cuando uno entiende que es por las mismas lógicas institucionales donde la resistencia es la constante, pues tú le propones a un estudiante ver un video y el quiere ir a jugar, y si le propones que salgamos a jugar el quiere que hagamos otro tipo de cosas porque siempre va a estar la constante de la resistencia. Entonces a mí me ha pasado algo bonito en el marco de la cuarentena, porque la cuarentena sí nos ofrece una oportunidad, primero de reconocer que el enemigo si es la lógica neoliberal, la asignación de los recursos a los grandes empresarios y corporaciones creo que sí lleva a que la gente piense que la mano invisible del mercado es un discurso solo para favorecer a los grandes. Más que una toma de conciencia, desde el discurso marxista de cómo podemos salir de ahí, la cuarentena nos ha mostrado que también nosotros somos los culpables de muchas cosas que nos están pasando: lo que pasa con

el medio ambiente, el hecho que se haya cerrado el agujero de la capa de ozono, que las especies se estén recuperando, nos está mostrando que el afán depredador nuestro ha hecho del mundo un lugar invivible.

Entonces en términos escolares, creo que una de las grandes carencias también que nos ha mostrado esto es que, queremos adaptar la escuela en la casa y hacer de la sala, de los comedores, salones de clase, sin tener en cuenta por ejemplo que los padres han perdido el trabajo, que no les están pagando, que están en un inquilinato y hay música por todo lado; nos ha mostrado entonces que se ha tratado de adaptar escuela a la casa pero hay que partir de algo, la escuela ya estaba mal desde un principio porque también responde a unos cánones y tratar de adaptarla, los rompe; porque la gente no tiene los mecanismos para conectarse, no tiene ni siquiera celular ni computador. Entonces yo creo que esta es una oportunidad para repensarse en el sentido de invertir la lógica por primera vez. La escuela se pensó para ser reproductora del estatus quo, yo creo que la escuela en esta ocasión puede ser la transformadora de la sociedad, pero para eso, más que una toma de consciencia de los profes, yo creo que sí tenemos que volver a hacer ese tipo de análisis, no quedarnos únicamente en que estamos en la rama de la didáctica.

Ahí estaría la diferencia entre el profesor y el maestro, el profesor sería el que replica algo sin mediarlo, pero mostrar es un modo de vida. Yo me he pensado mucho esto en la cuarentena y digo que el problema es que uno a veces también enseña cosas que están descontextualizadas incluso de uno mismo, uno no les pasa la pasión a los chinos por eso. Entonces lo que he hecho en cuarentena es -así sean lecturas tediosas- hacer clases foro, mostrar lo que yo estoy estudiando y hablar de eso, cine foro y las cosas que me gustan. Estamos en un momento en que hay que ganar la lucha por el significado y lograr que en lugar de ver un video de un youtuber vean uno de Darío Sztajnszrajber o de Diana Uribe, ver cómo los enamoramos de eso que nosotros amamos, yo creo que esa es la principal transformación, no es enseñar sino enamorar. Yo creo que eso nos puede ayudar a construir una escuela diferente, en términos Foucaultianos sería una escuela O, en el sentido en que es habitado desde la heterotopía que es la utopía verdad. Pero para eso creo que nos falta formación en el sentido de reconocer que somos producidos; lo otro, es querer ser más allá de funcionarios estatales que responden a la lógica reproductiva del sistema. Lo importante sería, y esa es mi insistencia en lo que he escrito, convencer a la gente de que, no podemos caducar a la matrix que es ese neoliberalismo que nos convenció que tenemos que actuar y sentir de determinada manera.

***Paola Cárdenas:* Bueno Andrés, quedan bastantes cosas para pensar. Agradezco enormemente tu tiempo para esta entrevista y para ese agenciamiento también que lideras y que, estoy segura, en algún momento va a romper, es una grieta por la que se puede entrar y empezar a construir nuevas cosas. Entonces muchas gracias y un abrazo.**

Anexo F. Entrevista tipo II - 2

Datos de referencia del entrevistado	
Entrevistado	Iván Orlando Caicedo Vallejo
Edad	55 años
Formación académica	Diseñador Industrial Licenciado en Docencia del diseño Especialista en Docencia Universitaria Magister en Estética e historia del arte
Experiencia docente	26 años
Vinculación actual	Colegio Hunza Institución Educativa Distrital
Participación referida	Colectivo de Pensamiento Pedagógico contemporáneo (CPPC)
Ficha técnica	
Fecha de realización	Junio 2 de 2020
Hora	4:30 pm
Entrevistadora	Paola Cárdenas UNAD
Recursos técnicos	Reunión vía Google Meet Grabación MP4 subtitulada por youtube Grabación MP3 en Audacity Ajuste de transcripción manual
Duración	35´ 15´´

Paola Cárdenas: Antes de hablar de la experiencia del CPPC quisiera que nos comentaras ¿Cómo llegaste tú a la docencia?

Iván Orlando Caicedo Vallejo: la historia se resume en que la docencia es parte importante de la familia. Mi padre y mis abuelos son maestros, hay una tradición importante en la familia, mi hermana es maestra, mi tía es maestra entonces, llegar a la docencia no era difícil. Yo estudié Diseño y Licenciatura al tiempo, soy uno de los pocos que logró hacer eso, estudiar en la Nacional [Universidad Nacional de Colombia] y en la Pedagógica [Universidad Pedagógica Nacional]. Al principio me dediqué más al diseño industrial y tenía una empresa y la empresa quebró (risas) y una de las formas de poder pagar esas deudas fue el otro título que tenía en docencia. Pero estaba yo más dedicado a industria, cuando llegué a docencia, ahí decidí quedarme porque me enamoré del trabajo de docente y ha sido una experiencia maravillosa.

Paola Cárdenas: ¿Qué entiendes por acción política y cuáles consideras que son esas formas de acción política para los docentes?

Iván Orlando Caicedo Vallejo: Yo tengo varios cuentos ahí, pero el que más que acercaría para ese concepto de acción política, sería en términos de Hannah Arendt donde la acción es una cuestión de tipo especialmente social, una construcción social, un elemento de sociedades, comunitario. La acción en sí no tendría un fin específico en términos Arendtianos, pero en el camino se confunde la acción con el objetivo final al que se va a llegar. La acción en términos Arendtianos es diferente a producción, a la productividad. Pero la acción sí la veo como una actividad política que se hace en conjunto social, porque eso no es individual -eso sí tenemos que tenerlo claro, la acción no es una cuestión individual, sino que es una cuestión social- entonces la acción, es una actividad social que permitiría realizar cambios en el mundo.

En este sentido, la acción política lograría hacer cambios en el mundo social y en lo político, eso sería en términos Arendtianos

Paola Cárdenas: ¿Consideras tú que el Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo es una forma de acción política docente?

Iván Orlando Caicedo Vallejo: Claro, evidentemente. Porque somos un conjunto de docentes, un conjunto de locos docentes que nos encontramos en un espacio y estamos haciendo ese trabajo, esa acción que en este momento no se va a ver, pero que va a producir cambios, tiene que producir cambios a la larga en la experiencia política de la sociedad. Y es un conjunto de personas, ahí cada docente sería más bien un agente de cambio porque él no va a ser el cambio sólo, tiene que ser como un conjunto de personas. De hecho, eso también lo ha trabajado -ahora recuerdo- el señor que ha trabajado 'inteligencias múltiples', él también planteaba [Morin] en uno de sus libros que uno sólo no puede hacer el cambio. Y también Arendt, yo estoy influenciado por Arendt, por Heidegger, tengo de todo, tengo Nietzsche, tengo Foucault, tengo un revuelto grande y con eso es lo que más o menos trabajo y desarrollo mi pensamiento.

Paola Cárdenas: ¿Cómo llegaste tú al CPPC? ¿Cómo fue ese proceso justamente de lo individual a lo colectivo?

Iván Orlando Caicedo Vallejo: AL CPPC llegué por cuestiones de amistad y de formación. Cuando yo terminé la maestría, yo pensaba y siempre he pensado, que la maestría más allá de que yo en ese momento por cuestiones laborales, por sus cuestiones económicas, por la ley, ya no podría ascender más. Yo hice la maestría por el amor al conocimiento y por el derecho que tienen mis estudiantes a que su maestro cada día sea mejor, yo de hecho la estudié por eso y siempre comprendí que una maestría obliga a hacer investigación y lo obliga a uno a ser agente, el agente de cambio que llamaría Arendt. Y en ese momento yo supe, porque siempre desde que entré a el distrito -yo entré al distrito en el año 96- y en ese momento yo ya estaba convencido de que me iba a dedicar a la educación. Fui dejando de lado el diseño industrial -en este momento yo estoy por fuera del mercado del diseño, ya me tocaría volver a comenzar, ese es otro cuento- pero ya estaba convencido en ser maestro cuando entré al distrito y por eso me presenté al concurso y pasé. Y desde el primer momento pensé que yo tenía que aportarle al estudiante mucho más que unos simples conocimientos y siempre he pensado, que nosotros debemos ser agentes de cambio, siempre buscando cómo escribía, cómo los movía, como los llevaba a la investigación. Y cuando terminé la maestría me encontré con este conjunto de bellos locos que estaban haciendo lo que yo siempre deseé hacer. Yo siempre me intenté acercar al IDEP [Instituto para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico] pero el IDEP era muy politizado y llegar allá siempre era un cuento; pero cuando llegué con ellos, también resulté en el IDEP (risas) y estoy ahí con ellos echando para adelante y me ha encantado las posibilidades que brinda.

Paola Cárdenas: Pensando en esas posibilidades ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido el CPPC en tu vida y en la institución donde estás laborando?

Iván Orlando Caicedo Vallejo: El impacto en mi vida ha sido muy grande. De hecho, yo siempre he escrito, mi labor ha sido siempre escribir lo que yo hago, escribirlo, en algunas universidades tuve la opción de participar con estudiantes, era de una forma muy limitada, pero yo nunca había podido publicar. Gracias al CPPC he empezado a publicar y he empezado a

adquirir una cosa que es muy importante y es que la voz se escuche. En términos Nietzscheanos es como cuando ya se llena la copa y uno quiere rebozar todo lo que uno tiene, y esa posibilidad me la ha dado el CPPC. En primer lugar, de tener una voz, de poder plantear algo de lo que yo he aprendido, de lo que yo he hecho; y, en segundo lugar, que me obliga a reinventarme, porque esa es una obligación pienso yo en el CPPC, el que uno no puede estar ya muerto. Muchos docentes llegan después de muchos años y como que se quedan quietos y “yo ya no sigo”. Y yo no puedo ser así. Yo no me puedo quedar quieto, yo siempre tengo que estar estudiando. Ahora estoy mirando a ver qué más hago y todo pensando en qué más le puedo dar a los chicos, qué más les puedo ofrecer, qué nuevas opciones les puedo ofrecer. Y en ese sentido, siempre el CPPC me obliga a estar leyendo. Ahora estoy acercándome muchísimo más a la filosofía. Yo estoy en la línea de arte y filosofía por lo que el arte está muy hermanado por la estética, entonces yo entré a la línea de arte y filosofía y ahí encuentro mucho impulso para lo que estoy haciendo. De hecho, todo mi hacer en el aula ha cambiado, incluso mis relaciones con los estudiantes. A veces uno mira los primeros chinos y dice “yo hubiera podido darles mucho más” pero en ese momento era otro. Yo todavía tengo contacto con niños de esa época, obviamente ahora ya son adultos y siguen siendo alumnos míos, siguen siendo cercanos, gracias al facebook tengo contacto con mis primeros chicos de esa época del distrito y ellos están conmigo. Yo dirijo las cadenas de ex alumnos de varios colegios y esos contactos me han enriquecido mucho. Y el hecho de estar con los chinos en el aula, que ahora con esta vaina del coronavirus los extraño, porque la vida de uno está en sembrarles la semilla de la duda y de que el mundo no es tan fácil como parece y de que cuando ellos piensan que uno les está dando certezas, vuelve y se las rompe y sale con más preguntas de las que entraron. Yo siempre pienso que al final ese es el trabajo de uno, romper las certezas.

Paola Cárdenas: Y justamente, reiterando la parte institucional ¿Cuáles son las resistencias que has encontrado dentro de la institución a la acción que adelantas en el marco del CPPC?

Iván Orlando Caicedo Vallejo: La verdad resistencias no, porque yo tengo un grupo de compañeros que también todos se formaron. Allá el que menos tiene, tiene maestría, y todos son gente muy pila y gente muy pensante. En cuanto a los docentes, uno dice “mire, yo quiero hacer esta locura” y dicen “bueno, yo voy con usted”. Yo resistencias no he encontrado, tengo un ambiente favorable en cuanto a los compañeros. En cuanto a los directivos, sí a veces es un poquito difícil porque ellos obviamente se encuentran con que “bueno, cuánto nos va a costar” y la resistencia a veces es esa, pero no porque no quieran sino porque, por ejemplo, mi colegio es chiquitico, el presupuesto es muy pequeño y el rector decide que el dinero no va a ser solamente para unos sino entre todos. Entonces convoca y todos presentamos proyectos y en Consejo Directivo se escogen los mejores proyectos y las mejores locuras que vamos a hacer allá. A veces el problema que tenemos es que no hay suficiente plata para hacer todas las locuras que se pretende. Lo que yo estoy haciendo, por ejemplo, ahora se está volviendo semillero de investigadores gracias a la influencia del CPPC

Paola Cárdenas: Y nos puedes comentar brevemente ¿Cuál es esa actividad o esa iniciativa que estás adelantando?

Iván Orlando Caicedo Vallejo: También nace desde el espíritu del diseño, de siempre estar buscando procesos de creación y diseño en donde no hay verdades absolutas, sino que tiene que replantear y reinventar de nuevo. Es un proceso en donde se hace todo un análisis y

se busca qué problema se va a trabajar y se buscan soluciones. Y eso ha hecho que los chicos empiecen a tener ese espíritu y se empieza a trabajar así. De hecho, el colegio está caracterizado como trabajo por proyectos y allá las verdades absolutas casi no se dan -por lo menos conmigo, no sé con otros docentes- entonces se siembra la duda y el chico tiene que estar preparado a dudar de todo. Y eso es bueno, es una acción política.

Paola Cárdenas: Pensando ya no sólo en ti sino en el sujeto político docente en general ¿Cómo piensas tú que este tipo de agenciamientos como el del CPPC pueden aportar en la configuración de ese sujeto político docente?

Iván Orlando Caicedo Vallejo: Me parece que lo más importante que aporta el CPPC es, en primer lugar, el hecho de encontrar gente que está con las mismas ganas y las mismas intenciones, se reúne gente que tiene ganas de hacer un cambio, de hacer un agenciamiento nuevo, de proponer nuevos agenciamientos y nuevas ideas. Y en segundo, el respeto. Allá adentro hay un respeto por el otro muy fuerte, no he visto hasta ahora que haya diferencias políticas o diferencias por egoísmo, que pueden hacer que uno quede abajo y otro quede arriba o que uno valga más que el otro. Y eso me parece importante, porque son siempre proyectos en donde termina todo el mundo abierto a poder participar y eso le genera un reto para poder estar, para poder participar y eso hace que no se mueva solamente una persona, sino que se mueve todo el colectivo. No se mueve un solo ser, se vuelve muchos seres que están mejorando y esos seres van a influenciar a un montón de seres que no están ahí en el colectivo, pero que se van a influenciar directamente y que son los chicos, aunque los chicos ya están entrando al colectivo porque ellos son la razón de ser. Ese es el camino que yo le veo. Uno se siente contento de llegar a hablar con ellos porque casi siempre se lleva una anotación, yo siempre anoto todo, en este momento también aquí estoy anotando cosas. Y esas anotaciones hacen que uno cambie porque le dejan una duda, entonces uno dice “averigüemos esto”, alguien dice “mire, yo desde mi experiencia leí estos libros” y entonces uno busca y lee... y tenemos que escribir esto, entonces vamos a organizar una revista, entonces uno dice “yo qué voy a hacer en esa revista, qué voy a escribir, cuál es la experiencia que voy a llevar al libro” y de pronto lo llaman “mire, hay una conferencia, si usted quiere” y entonces son retos porque uno no puede salir mal, por uno mismo y menos con el colectivo, eso hace que haya un espíritu de cambio y de mejora no sólo en el individuo, sino de los seres del colectivo.

A los docentes se nos criticó mucho durante mucho tiempo porque no escribíamos y que todo lo que se hacía, era de afuera. Pero era porque el docente no tenía la posibilidad de mostrar lo que reflexionaba. En este momento organizaciones como la del CPPC, porque hay más, no es la única, están haciendo que nos estemos mirando para adentro y desde ahí estamos generando cambios porque ya la alcaldía se dio cuenta que estamos ahí y entonces ya nos tiene en cuenta y dice “venga, qué está pasando ahí”. Ellos ya se están dando cuenta y eso en algún momento de pronto no ahora, pero son acciones de cambio que sí van a dar y se tienen que dar.

Paola Cárdenas: Interesante que menciones que hay una interlocución con la alcaldía porque justamente te quería preguntar algo de eso. Y es que tenemos un escenario neoliberal y tenemos un contexto bogotano particular. Respecto a este contexto ¿Cómo lo analizas? ¿Cuáles crees que son las principales problemáticas de ese contexto neoliberal concretamente en Bogotá?

Iván Orlando Caicedo Vallejo: Bogotá tiene una característica especial en cuanto a esto y es que gracias a dios y al trabajo de muchos años, las organizaciones de los maestros en

cuanto a educación pesan mucho. A pesar de que hemos tenido unos alcaldes tremendamente de esa línea neoliberal, se han chocado con esa pared que hace la fuerza de los docentes y de las organizaciones docentes que hacen que todas esas políticas si bien, poco a poco se van desarrollando, no les ha sido tan fácil porque encuentran esa resistencia, la resistencia de las organizaciones que, por ejemplo, aquí en Bogotá, si bien los sindicatos están a nivel nacional, los sindicatos en Bogotá han pesado mucho. Eso por un lado, y por otro lado, esa fuerza que se ha ejercido, ha hecho que también ellos piensen un poco más en cómo va a ser la educación de la ciudad, ya no es tan fácil como “yo impongo esta idea y tiene que hacerse así” de hecho, se pararon algunos colegios que tenían que ser privatizados por esa política y se logró mucho detener eso, aunque en este momento sí nos están metiendo un gol; por ejemplo este año no hay curso docente y eso es grave porque se puede abrir la puerta a nombramientos que no van a ser por concurso.

Por todos los años que yo llevo, resulta que estoy en uno de los grupos de docentes que va de salida. Uno no quisiera, yo no quisiera, mientras yo pueda aportar y sienta la fuerza de poder aportarle a mis chicos y que yo me pueda hacer cada día mejor para ellos yo no me voy. Pero, de todas maneras, ya son muchos años y ya las leyes obligan a que esté de salida. Y somos bastantes, vamos a salir y eso va a hacer que se cree una necesidad de nuevos docentes, hay muchos muy buenos afuera, yo sé que eso es así y el ideal sería que esos muy buenos que van a entrar, entraran con la capacidad y la calidad que, por ejemplo, puede brindar el filtro de los concursos, para que entren los mejores, los más capacitados. Lo digo yo porque entré por concurso y sé lo que es un concurso de esos y sé lo que significa cuando uno llega a una clase después de haber pasado un concurso de estos. Yo me acuerdo de que cuando yo entré para mi plaza había 12 lugares, nos presentamos en esa época como 600 personas y solamente pasamos 7, o sea quedaron 5 plazas que no se ocuparon y nos presentamos 450. Lo que quiere decir que ese concurso no fue fácil, les tocó en seis meses hacer otro concurso y mire que después pararon los concursos y ahora no se está dando eso.

Y cuando empecemos a salir ¿Cómo van a llegar los docentes ahí? Antes de los concursos llegaba mucha gente por política, a dedo. Yo me alcancé a encontrar algunos docentes -uno no debe hablar mal de los compañeros- pero uno se encontraba unos personajes, que uno se preguntaba ¿Qué hace este loco aquí formando chinos, construyendo futuro? Porque ser docente tiene una cantidad de obligaciones éticas y morales muy fuertes, ser docente lo obliga a uno a tener una posición de vida muy clara y una exigencia muy clara con uno mismo. Y eso sí me preocupa. Porque ellos son muy vivos, ellos saben que va a pasar eso ¿Cómo van a ocupar por ejemplo estos espacios los nuevos docentes? Sin olvidar que allá afuera, que no están dentro del sistema oficial, hay muy buenos docentes y lo deseable sería que esos buenos docente sean los que lleguen ahí.

Desgraciadamente cuando uno entra al distrito uno entra con una cantidad de sueños de que “yo voy a cambiar de mundo”... yo le di algunas charlas a los profesionales que se volvieron docentes hace unos años y la pedagógica [UPN] me invitó a dar clases para decirles que yo era del distrito y yo les decía por ejemplo, “ustedes vienen pensando que van a ser buenos docentes porque saben mucha matemática, mucha ingeniería, pero eso no es ser docente del distrito”, el docente del distrito tiene muchas más obligaciones que simplemente dar un conocimiento. Porque cuando tú llegas y le miras los ojos a esos chinos, miras la ansiedad por lo que tú vas a dar, y también hay una familia, los problemas de su hermano, mamá, papá y para eso nadie lo prepara, eso se adquiere por la experiencia de ser docente y de llegar a poder

llenar cantidad de vacíos que a veces se dan dentro de las aulas. No es solamente dar un conocimiento, sino es la cuestión humana que es muy fuerte, y las políticas neoliberales se olvidan de tener ese espacio, ellos empiezan a mirar resultados, empiezan a mirar ICFES [Pruebas Saber]. Por ejemplo ¿Cuántos años duró mi colegio en lograr que un chico entrara a la universidad? Nosotros somos un colegio relativamente nuevo, llevamos 17 años. Gracias a dios en 17 años tenemos chinos estudiando medicina en la Nacional, que eso para nosotros es un orgullo, en tan poco tiempo haberlo logrado, pero no son todos. No son todos los que pueden llegar a la universidad, algunos llegan y nosotros tenemos la obligación de que, los que no lleguen allá también tengan opciones de vida, opciones de poderse formar, de poder llegar a ser algún día. Y que en primer lugar tengan ese espíritu de no quedarse ahí con un bachillerato, sino salir a hacer más, a seguir formándose, a seguirse construyendo. La frase construyendo futuro es la frase del colegio.

Paola Cárdenas: Has hecho énfasis reiterativo en las construcciones de vida, en las transformaciones de vida y en el rol del docente como agente de cambio. Para finalizar esta entrevista yo quisiera preguntarte ¿Cuáles son tus expectativas frente al agenciamiento del que haces parte en el CPPC y frente a los agenciamientos en general? ¿Cuál es tu visión de futuro de los agenciamientos en un contexto como el de la ciudad de Bogotá?

Iván Orlando Caicedo Vallejo: Pienso que en los agenciamientos que se están planteando, podría estar una de las salidas que debe encontrar la educación, no sólo de Bogotá sino en toda Colombia, porque el CPPC es una cuestión orden nacional. De hecho, este año teníamos programado nosotros el Encuentro Iberoamericano de Educación. Íbamos a ir por todo Colombia, vendiéndole la idea a la gente, iba a venir gente de Argentina, de Chile, de Perú, de México, íbamos a salir de Bogotá, íbamos a estar en Bogotá, conociendo colegios y después nos íbamos a ir por carretera hasta Santa Marta, y nos íbamos a ir encontrando en el camino con otros profesores, íbamos a ir haciendo charlas, escuchándolos ¡Una locura! Yo pienso que ese tipo de agenciamientos -porque no solamente es el colectivo, sino que hay otros- son formas con las cuales los docentes empiezan a participar y a crear esas acciones de cambio. El cambio no lo hace una sola persona -lo que te decía al principio- la acción política, es una cuestión de conjunto y entre más seamos -así pensemos diferente-, mejores resultados se van a lograr al final de los agenciamientos. Es que cada persona se reúne con su conjunto y hacen un agenciamiento y de agenciamiento en agenciamiento, podemos ir encontrando los lugares para que cada ser se encuentre. Y ahí podríamos pensar un poquito en Gabriel García Márquez - como para ir cerrando- cuando decía que ojalá esas generaciones condenadas a cien años de soledad tengan una segunda oportunidad sobre la tierra.

Paola Cárdenas: Qué mejor cierre. Te agradezco muchísimo tu tiempo y esta conversación tan agradable que tuvimos sobre las posibilidades de la acción política docente en Bogotá.

Iván Orlando Caicedo Vallejo: De todas maneras, yo pienso que la educación es un elemento político por excelencia. Pero una cosa es la acción política y otra cosa es la participación en política, es totalmente diferente. La acción política sí va a ser parte siempre de la educación. De hecho, hay mucho de eso en la educación para bien o para mal. Y la participación política sí toca tomarla por pisos. En primer lugar, eso está regido por la ley y, en segundo lugar, uno crea espacios de duda. Si tú creas generaciones que duden más que acierten,

vas a encontrar a generaciones que van a tener mejores participaciones políticas, sin necesidad de que tú le digas por quién tienen que votar, porque ellos tienen que decidir. Pero la educación tiene que darle las herramientas para que ellos puedan elegir y esas herramientas solamente las pueden encontrar, cuando forman sus mentes más en la duda que en la certeza. Yo por ejemplo le digo a mis estudiantes y se los repito cada tres o cuatro clases “acuérdense que todo lo que yo digo debe ser dudado, porque es que hasta yo tengo intereses”. Quiéralo o no, todos tenemos intereses y la gente debe estar preparada para mirar si sí o no. Y es lo mejor que podemos recibir de un docente, que el chico tenga la capacidad incluso de irse en contra de lo que piensa su docente y decirle “profesor, no es verdad lo que usted está diciendo” Por ejemplo a mí me la han hecho porque me dicen “yo encontré que los griegos hicieron eso y usted nos dijo que...” Entonces uno ya deja la duda, no como el anterior maestro de tiempos inmemoriales, que era el dueño de la verdad y por eso le subían la cátedra y miraba para abajo a sus estudiantes, ahora la cosa tiene que ser mucho más horizontal, ya el docente no se las sabe todas. Tú no sabes cuál es el orgullo mío cuando el chino me dice “profesor, eso que usted dice no está bien”. Y entonces, el chino tiene la posibilidad de elegir porque aprendió a encontrar cuál es su verdad y no se va a encerrar -como en el mito de la caverna- a dejarse vender ideas que van a estar proyectadas allá como sombras -que de eso hay mucho- sino que él va a poder liberarse liberar su mente para poder decidir y ejercer su libertad.

Anexo G. Entrevista tipo II - 3

Datos de referencia de la entrevistada	
Entrevistado	Edna Esperanza Bernal Sanabria
Edad	41 años
Formación académica	Licenciada en Filosofía y letras Especialista y Magistra en filosofía contemporánea
Experiencia docente	20 años
Vinculación actual	INEM Francisco de Paula Santander
Participación referida	Colectivo de Pensamiento Pedagógico contemporáneo (CPPC)
Ficha técnica	
Fecha de realización	Junio 2 de 2020
Hora	8:00 pm
Entrevistadora	Paola Cárdenas UNAD
Recursos técnicos	Reunión vía Google Meet Grabación MP4 subtitulada por youtube Grabación MP3 en Audacity Ajuste de transcripción manual
Duración	22' 59''

Paola Cárdenas: Para iniciar quisiera preguntarte ¿Cómo llegaste a la docencia? ¿Por qué escogiste la pedagogía como opción profesional y luego como opción de vida?

Edna Esperanza Bernal Sanabria: Yo llego a la docencia porque mi hermana estaba estudiando psicología y yo tuve la oportunidad de asistir a las clases -estaba ella estudiando en La Católica [Universidad Católica de Colombia]- y había una materia de filosofía, me llamaron la atención varias profesiones, pero ahí descubrí que eso era lo que me hacía feliz. En ese momento no pensé tanto así como enseñarla, pero el programa de licenciatura me parecía interesante y completo, en La Salle [Universidad La Salle] tenía la línea de historia, la línea de pedagogía, la de literatura, la de filosofía, algo muy dialógico y ya viéndome en eso, sí ya me gustó mucho la pedagogía, no los modelos, sino pensar y cuestionar la filosofía de la educación misma.

Paola Cárdenas: Interesante ese cuestionamiento porque justamente vamos a entrar en el tema central de esta entrevista y es ¿Qué entiendes por acción política y cuáles crees que son las formas de acción política que tienen los docentes hoy día?

Edna Esperanza Bernal Sanabria: Está difícil, la política no es mi ámbito, pero me persigue. Lo que yo he aprendido de lo que comparten los compañeros es que la política es todo y está en todo. Y la política se convierte en una acción a través de las formas de participación, cuando nos sentimos agentes activos de los fenómenos, no solamente como organización del Estado o maquinaria, sino simplemente cuando en momentos como el de ahora, uno piensa en el bien común, en formas de organización inclusive desde las pequeñas instituciones. Filosóficamente lo que proponen muchos pensadores es que somos políticos, por ejemplo, Aristóteles en cuanto a que somos seres racionales o en cuanto a que vivimos en sociedad. Creo que las formas de participación política de los maestros están también por explorar, porque hay unas convencionales y lo que yo vivo, es más la política como una forma de agenciar en la escuela y es una forma de unir la ética a ese ámbito que ha sido, en algunos

casos, visto de manera negativa, más por el ejercicio de la política de algunos que, por cómo se pensó en las civilizaciones antiguas la política.

Paola Cárdenas: ¿Asumo que entiendes el ejercicio del Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo como una acción política?

Edna Esperanza Bernal Sanabria: La verdad no es que esa sea que para mí la prioridad, ahora que tú lo mencionas. Hay algo en que nosotros tratamos de hacer énfasis y es en desgubernamentalizar la escuela, las acciones, muy foucaultiano esto, que lo hemos aprendido de Andrés Santiago [Beltrán] como director del CPPC. Pero sí, en verdad es muy interesante porque en el ámbito en que yo me muevo en el colectivo lo que se propone es educar para la libertad y esa es una utopía, pero una necesidad, la utopía tiene un carácter esperanzador entonces. Sí necesariamente es salirnos de ser reproductores de las disciplinas que nos han interiorizado, de ser domesticados, o no salirnos, más bien ser conscientes que aún si no nos podemos salir, por lo menos tenemos que identificar en qué momento fuimos masificados, qué es lo que se pretende a nivel sistema o inclusive en la actualidad, todos estos temas que tienen que ver con la sociedad de control.

Paola Cárdenas: ¿Cómo entiendes ese concepto que mencionaste de agenciamiento y su relación con la ética que también la mencionaste?

Edna Esperanza Bernal Sanabria: Yo considero que desde el CPPC ha sido, primero, identificar los marcos teóricos que nos inspiran, en ocasiones pensadores y posteriormente mirar cómo eso lo podemos proyectar en la escuela. Pero también entender que es un ciclo y que eso que sucede en la escuela, se vuelve también un referente para construir marcos conceptuales. Creo que es algo así, como lo que en psicología es una intervención, cuando el docente deja de ser pasivo y empieza a diagnosticar la sociedad en que se mueve, a pensarla científicamente ofreciendo alternativas de solución a los problemas sociales, creo que es concebir también nuestras acciones como una forma de cambiar la pedagogía en el caso general de unas relaciones más horizontales, aprovechando estudiantes voluntarios, creando permanentemente, generando conciencia sobre, haciendo que a través de la práctica los jóvenes también se cuestionen y cuestionen la realidad que viven, es muy amplio. Hace parte de una de las líneas del CPPC que tiene que ver precisamente con el agenciamiento y los maestros, es la línea de agenciamientos comunitarios, la dirige el profe Wilson [Acosta] él es profesor del Doctorado en la Universidad de La Salle. Me parece súper interesante porque él quiere trabajar sobre todos dos aspectos, cómo el docente promueve la participación y, la comunicación a través de las acciones en la escuela. Pero primero ellos a lo que se dedican es a una investigación, a escribir, a precisamente inspirarse en autores como Arendt para después llevar ese concepto de agencia a la escuela. Yo inicialmente no hago lo que hago basándome en referentes teóricos, que es el procedimiento que ellos tienen, sino que más bien después de haber hecho muchas cosas en la escuela, empiezo a pensar cuáles serían muchos referentes teóricos si los hay, o también a reconocer que es algo ecléctico, que toma de algunas cosas algo, se rechazan otras, pero identificando qué es lo que tomo de algunas cosas.

Paola Cárdenas: Justamente a esto último quería referirme un poco y es que hay un proceso largo en pasar de la crítica, a la reflexión escrita de una experiencia y a una acción colectiva entonces ¿Cuál fue tu proceso para que para llegar al CPPC?

Edna Esperanza Bernal Sanabria: Estoy participando con mis estudiantes en el concurso de jóvenes pensadores al que convoca la Universidad Externado de Colombia año tras año y precisamente, nos atrae de esa convocatoria que es pensada por estudiantes de pregrado de la universidad para tocar temas como muy de lo cotidiano, de hoy, generalmente los temas son así. Y estando en esa convocatoria conozco a Andrés Santiago, él está en ese momento en esa línea de agenciamientos -donde están lo que en el CPPC son como los maestros fundadores- y está escribiendo un libro de agenciamientos, me invita, yo me siento muy atraída porque yo soy egresada de la Universidad de La Salle, en ese momento no participo en la escritura de ese libro pero desde ese momento, como observo su trabajo en *Morfeo*, con semilleros, con grupos escolares y tengo mi grupo escolar, enlace con él porque lo que quería hacer era sacar mi experiencia de la institución. Ya lo había hecho, desde que empecé como docente en el distrito y en colegios en concesión, lo que hacía era encuentros, entonces me pareció una fortuna conocer a Andrés Santiago porque a través de lo que él estaba creando en el CPPC, podía trabajar en red con otros docentes y liderar el trabajo de grupos escolares. Es una larga historia.

***Paola Cárdenas:* Me comentaba el profesor Iván que tú estás liderando en este momento una propuesta bastante interesante, IDEO ¿Nos puedes comentar algo sobre esa experiencia que estás desarrollando?**

Edna Esperanza Bernal Sanabria: Sí, IDEO es nuestra marca y también corresponde a un proceso de investigación. Nosotros entendemos la investigación desgubernamentalizada también, no como se suele pensar, un área como metodología en la investigación en la escuela, en la que el estudiante tiene que desarrollar una serie de pasos de los cuales no se enamora y realmente termina enfocándose hacia un producto por la nota. En IDEO se trabaja con compañeros de diversas instituciones que ejercen desde primera infancia hasta grados once y la universidad y que, están en varias áreas, algunos son de biología, de matemáticas, de tecnología. Lo que nos une al CPPC en general, es el deseo de generar una transformación colectiva y la conciencia de que, para eso se tiene que transformar uno. En IDEO realizamos, en oportunidades, son encuentros; pero detrás de esos encuentros hay un proceso y la idea es trabajar paralelamente ahora con lo que estamos haciendo en el CPPC que es la construcción de nuestra propuesta *Filosofía para volver a ser niños y no dejar de serlo*, en ese sentido, concebir al estudiante como un maestro y empezar a llevar ésta nuestra propuesta a la escuela y traerla de la escuela nuevamente a la construcción en el CPPC. Ha sido una gran responsabilidad direccionar este proceso, pero a mí lo que me ha movido es siempre eso, yo creo que el docente se tiene que poner un sol y ese sol lo hace -precisamente en un continuo devenir- proyectarse, asombrarse y no entrar en monotonía.

***Paola Cárdenas:* Tú haces referencia de un escenario de transformación, y cuando se está agenciando una transformación también hay una transformación personal. Quiero preguntarte entonces ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido el CPPC en tu vida y cuál ha sido el impacto que crees ha tenido también a nivel institucional?**

Edna Esperanza Bernal Sanabria: En mi vida, primero, encontrarme con unos compañeros camaradas que ofrecen ayuda y de una manera tan especial, recuerdo a muchos diciéndome “para mí ayudarte es una bendición” o como pidiéndome autorización en ciertas cosas como si yo fuera la jefe, cuando ninguno de nosotros estamos aquí porque nos paguen. Es un ambiente tan agradable de construcción que, en oportunidades no se encuentra demasiado

en las instituciones, porque los maestros trabajamos como islas o hay cierta competitividad innecesaria, falta compartir y crear juntos. Lo que yo encuentro en los compañeros es respaldo, ese compartir de saberes, aprendo muchísimo y eso ha impactado en la vida institucional. Nosotros creamos eventos, inicialmente “*Neurófilos inemitas*” y posteriormente IDEOS que ha tenido 22 participantes con experiencias de grupos, semilleros o a colaborarnos de alguna manera, desde la logística hasta con su experticia en estos IDEOS.

En el PEI del colegio estamos articulando que cada una de esas cosas que vamos haciendo a nivel ciudad, a nivel nacional -porque tenemos también semilleros de Tocancipá y participantes de Santa Marta-, sea reconocido. Creo que tanto a nivel personal como a nivel institucional ha sido muy satisfactorio reconocermelo como escritora, tener la oportunidad de escribir cuando por indisciplina uno muchas veces deja eso de lado, entonces ya uno se encuentra en escenarios como el Congreso Internacional de Educación presentando una ponencia, o COOTRADECUN en los maestros que aprenden de maestros, leyendo lo que uno escribe en diferentes formas de divulgación, y también desde esa satisfacción de citar a compañeros y no por citarlos por algo -porque en mi caso no los estoy citando para COLCIENCIAS o algo así- sino porque de verdad uno se apasiona por las propuestas, entonces es dejar de idolatrar a escritores autores como autoridad y empezar a reconocer esos saberes que circulan entre nosotros y que deberían ser una base para que otros maestros los puedan aprovechar, no algo que se desarrolla y que nadie conoce y que se muere con uno, sino abrirse a compartir.

Paola Cárdenas: Y viendo la contracara ¿Cuáles han sido de las resistencias que han encontrado para el desarrollo del CPPC?

Edna Esperanza Bernal Sanabria: Hay de varios tipos. Por ejemplo, en la parte de investigación creo que una de las resistencias es que se piden sistematizaciones muy técnicas y en oportunidades, las personas que acceden a premios de innovación e investigación y que triunfan pues, han tenido que fracasar adaptándose a diferentes requerimientos; nosotros vamos atrás de esas metas y algunos de los compañeros están capacitados para asesorar a otros en cuanto a esos propósitos, pero ha sido complicado. Por ejemplo, nosotros tuvimos la oportunidad de presentarnos como CPPC pero es complicado responder a la exigencia de resultados de cada una de las líneas y de cada uno de los semilleros y en su diversidad; porque los avances y la profundidad que tiene cada línea -por más que uno quisiera estar en todas- no es posible tener el tiempo, excepto Andrés Santiago que es el que saca tiempo y tiempo para esto y que conoce más para de verdad, dar cuenta de todo.

Pero creo que también eso es una oportunidad porque precisamente uno va aprendiendo cómo hacer para participar en este tipo de invitaciones y bueno, la parte de recursos financieros porque sí, tenemos muchas ideas -por ejemplo nosotros trabajamos es con los estudiantes- entonces nuestros concursos y convocatorias se caracterizan porque no hay un premio, no hay un refrigerio pero de todas formas nosotros tratamos de ofrecerles a los chicos de manera recursiva una serie de estímulos y necesitamos materiales si se les va a entregar un diploma, una medalla, un botón, una alcancía, una regla, un material...en oportunidades nos hemos visto cortos porque no les podemos ofrecer una camiseta, nosotros mismos no las tenemos; y son cosas superficiales pero sí visibilizan. Dentro de las dificultades también está que hay algunos maestros que todavía no reconocen el valor del trabajo en red y hay también redes que, viven

como cierta competencia o se acercan a nuestro colectivo para saber qué estamos haciendo, igual no es un problema, pero las redes deberían cooperar más.

Paola Cárdenas: Pensando en el impacto que tienen los agenciamientos ¿Crees que el agenciamiento del CPPC y otros tantos están aportando a la configuración del docente como sujeto político?

Edna Esperanza Bernal Sanabria: Sí por supuesto. Yo creo en que había un momento en que los maestros sólo encontraban oportunidad de relacionarse con maestros de otras partes en los sindicatos o en actividades sociales. Hoy por hoy la investigación y esta tendencia a trabajar en redes y colectivos ha marcado una serie de oportunidades, se ha estimulado mucho eso desde el IDEP y diferentes oportunidades que también han abierto cada una de las redes y colectivos. Falta mucho más estímulo obviamente para eso y sobre todo para el trabajo de investigación con los estudiantes. Pero sí creo que se configura el docente a nivel político porque va pensando críticamente cómo esas alternativas que tenía antes de participar en el sindicato por ejemplo o en una actividad social, no le permitían empezar a luchar por una serie de apoyos para investigar e investigar de manera renovada, que no es reunir una serie de cartapacios, sino que investigar también es crear eventos o participar en eventos.

Paola Cárdenas: Estos agenciamientos se desarrollan en un contexto neoliberal en el que está el mundo, aterrizando ese contexto a la ciudad de Bogotá ¿Cuáles consideras tú que son las principales problemáticas del campo educativo en Bogotá, pensando en la posibilidad de adelantar agenciamiento?

Edna Esperanza Bernal Sanabria: Creo que en oportunidades las políticas públicas que llegan a las instituciones duran un año y no perduran, veo también que la vinculación con universidades en diferentes estrategias es temporal entonces no se pueden evaluar los aprendizajes y mejorarlos, no se le da continuidad. Creo que a nivel de esos agenciamientos la Secretaría [Secretaría de Educación de Bogotá] debe reconocer y también empezar a generar una serie de comisiones para los docentes líderes porque esto de verdad es loco. Las familias reclaman el tiempo a los maestros que participan “qué hacen metidos ahí” o “aterricen” que tienen por ejemplo que lograr terminar una formación que están haciendo o dedicarse a algo que sea lucrativo, muchas veces no se valora y se reconoce esto sino de manera simbólica y se trata de insertar al docente un discurso de que lo importante es la satisfacción personal, pero es claro que falta respaldo.

Paola Cárdenas: Y para finalizar ¿Cuáles son las expectativas y la visión de futuro que tienes tú para el CPPC y para las experiencias que tú líderes en particular?

Edna Esperanza Bernal Sanabria: En cuanto al CPPC me parece que tiene unas oportunidades de expandirse a nivel internacional y eso también lo puede generar el que los líderes que tienen la posibilidad vayan recibiendo unos apoyos de formación y también para lograr intercambios de experiencias. Veo el colectivo muy bien posicionado, hemos trabajado mucho en las pequeñas cosas para participar en las cooperativas, para ir promoviendo el apoyo por ejemplo para que los maestros podamos asistir a eventos académicos y que podamos liderar propuestas, veo que se va a reconocer que en el CPPC hay menos política mal entendida, como un impulsarse para tener un cargo, como un hablar de cosas y cosas como si uno fuera un vendedor buscando precisamente es patrocinio sino que, hay que mirar toda esta parte de valores porque creo que en el CPPC la mayor parte de la gente con la que uno se encuentra

dice que en el CPPC se siente bien, que siente el apoyo, que emocionalmente se concibe al compañero de manera diferente. Hemos tenido la oportunidad de compartir juntos cosas como la experiencia que tuvimos en Guatavita y de verdad que uno experimenta la alegría, el rigor científico, por otro lado, la solidaridad y entonces yo veo al CPPC reconocido también por enfocarse a que el maestro se crea a sí mismo y escriba, relatando lo que está haciendo para que otras personas le puedan seguir aportando.

Yo sigo con mi IDEO, es que de verdad desde que empiezo yo gozo con esto ¡Yo me mantengo! Hay muchas cosas que no he aprovechado como sí las priorizan otros docentes como viajar, acceder a cosas que corresponden a sus intereses particulares, yo lo hago de manera muy romántica, pero yo soy feliz en esto, o sea a mí me motiva. También demanda mucho sacrificio, tiempo y hay momentos difíciles, pero a mí me encanta, veo que la gente está muy conectada con el trabajo y me siento muy feliz de su apoyo. Porque de verdad que nosotros nos reunimos y nos ponemos tareas y ¡Es increíble! y así pasa también con los estudiantes. El docente no quiere hacer más tareas y acá uno metiéndose a más responsabilidades, entonces es admirable y eso lo mantiene a uno motivado.

***Paola Cárdenas:* Bueno Edna, muchas gracias por haber compartido tus impresiones y la experiencia que has tenido dentro del CPPC. Muchas gracias por tu tiempo.**

Anexo H. Entrevista tipo II - 4

Datos de referencia de la entrevistada	
Entrevistado	Andrea González Ávila
Edad	38 años
Formación académica	Licenciada en Ciencias Sociales Magistra en Filosofía
Experiencia docente	14 años
Vinculación actual	Colegio Hernando Durán Dussan IED
Participación referida	Colectivo de Pensamiento Pedagógico contemporáneo (CPPC)
Ficha técnica	
Fecha de realización	Junio 4 de 2020
Hora	3:00 pm
Entrevistadora	Paola Cárdenas UNAD
Recursos técnicos	Reunión vía Google Meet Grabación MP4 subtitulada por youtube Grabación MP3 en Audacity Ajuste de transcripción manual
Duración	26' 16''

Paola Cárdenas: Para iniciar ¿Cómo llegas tú a ejercer la profesión docente?

Andrea González Ávila: Yo llegué a la Licenciatura en Ciencias Sociales porque tenía un interés al finalizar bachillerato por la filosofía. Tuve un profesor que tenía una limitación física, era ciego y él hacía sus clases utilizando un texto que se llama *El mundo de Sofía* y con ese texto, en cada clase tenía algunos estudiantes que leían y se hacía un debate sobre el texto porque era dentro del ejercicio docente, lo que él podía hacer. Y me fue gustando todo este tema del pensamiento, de la historia del pensamiento que se veía allí con los filósofos, además que tocaba también asuntos históricos del libro, entonces eso me motivó con el tema de la filosofía. Creo que, como muchos docentes, nos presentamos a la Nacional a disciplinas -te ríes porque creo que te pasó también-, pero logramos ingresar con pocos a la Licenciatura, porque sabemos que educarse también es un tema de que no todos tienen acceso a esto. Logramos ingresar a la universidad, esa fue una de las razones.

Otra fue mi mamá que veía que a mí me interesaba mucho el tema la historia y de la filosofía y me decía “¿Por qué no se vincula por las ciencias sociales?”, porque en algún momento también tuve interés como por la física -suena loco, pero me acuerdo mucho de ti por eso, porque teníamos intereses por la física-. Sin embargo, mi mamá decía “yo veo eso como difícil, eso como que es muy complejo y si a ti te gusta la historia ¿Por qué no optas por eso?”. Es una motivación también de mi mamá para ingresar a la Licenciatura. El tema es que la docencia no era el fuerte mío, porque me caractericé en la universidad por ser un poco introspecta y más bien aislada socialmente y tímida. Eso me parece que es algo positivo de la Licenciatura porque me ayudó a superar todo este tipo de situaciones que traía arraigadas desde la niñez, porque también había sido introspecta en la escuela. La Licenciatura potencia mucho eso, permite que te que se desenvuelvas un poco más fácil frente a las personas y eso es lo positivo, igual a mí siempre me ha gustado el tema de poder servirle a las personas, poderles

ayudar. Creo que esos dos aspectos ayudaron a que le fuera cogiendo un gran amor a esta carrera y no me arrepiento al día de hoy de haber escogido esto.

Paola Cárdenas: Interesante ingreso. Ya entrando en el tema de la entrevista quiero preguntarte ¿Qué entiendes tú por acción política y cuáles son las formas de acción política que asocias a la docencia?

Andrea González Ávila: Cuando observé esta pregunta, recordé mucho obviamente el desarrollo de mi tesis de Maestría en la Javeriana [Pontificia Universidad Javeriana], yo estudié Maestría en Filosofía y yo inicio un trabajo titulado “*Lo social una pérdida de las fronteras entre lo público y lo privado en el pensamiento Hannah Arendt*”. En Hannah Arendt yo encontraba fuertemente este concepto de acción, ella involucraba ya la política dentro de esa concepción de acción, podría ser un pleonasma decir acción política para ella. La acción política de por sí, es una actividad que se ejerce en un espacio común y eso para mí es la acción política. Tenía algunos de escritos sobre ella y voy a leértelos para entender un poquito más, Arendt concebía a la acción con una actividad que se encuentra en una gran oposición a la idea de la contemplación. Desde la filosofía platónica, durante todo el desarrollo desde el pensamiento filosófico, se había enaltecido el tema de la contemplación y se había dejado a un lado el tema de la acción. Hannah Arendt encuentra que la acción, retomando un poco a los griegos previos a Platón, era importantísima porque nos permitía participar en un espacio público ¿De qué manera? A través de las palabras y los hechos. Ella reivindicaba mucho ese carácter de héroe de los griegos y ese carácter del diálogo, de lo discursivo, de aquello que permita expresar las perspectivas que tenemos sobre el mundo en un espacio compartido con otros. Esa es la perspectiva de acción que a mí me interesa.

Ya en el tema de la acción política docente, yo pienso que en el ejercicio de la enseñanza se puede concebir a los estudiantes como iguales dentro de una pluralidad que marca sus opiniones. Es decir, aquí incluso se empieza a dejar de ver la enseñanza de una manera vertical, donde el maestro es el poseedor de los saberes de las disciplinas, del conocimiento, y se empieza más bien a pensar la docencia en términos de compartir saberes y generar acuerdos. Porque ese es el otro aspecto crucial de la acción política, es aquella que permite que tú compartas una perspectiva del mundo en un espacio público pero que, a su vez, en ese espacio público se puedan generar unos acuerdos dentro de unos argumentos desarrollados allí; no todo cabe dentro de ese espacio público, pero sí cabe el ejercicio del discurso y de las acciones de las personas.

Otra forma de acción docente que yo encuentro, también se da en el diálogo de saberes dentro de una comunidad de docentes, a eso voy con el tema del CPPC. En ese diálogo que propende por fortalecer y generar nuevas formas de enseñanza en aras de mejorar ese espacio compartido con los estudiantes, el CPPC es fuertemente un ejercicio de acción política, porque permite que en ese diálogo con otras personas que comparten una perspectiva del mundo, se pueden generar nuevas formas de enseñanza y a su vez, esas formas de enseñanza permiten transformar la escuela y permiten que los chicos compartan ese mundo también, en ese ejercicio de la enseñanza. Porque a veces pensamos que los estudiantes están muy aparte de esa construcción de conocimiento que hacen los docentes y, en ese ejercicio de diálogo con otros maestros se fortalece ese mundo compartido con los estudiantes. A mí me parece que esa sería también otra forma de acción política.

Paola Cárdenas: Ya has dejado claro entonces que para ti el CPPC sí es una forma de acción política. ¿Puedes contarnos cuál fue ese contexto en el que tú decides pasar de esos análisis personales que haces, a la acción colectiva?

Andrea González Ávila: Creo que todo esto surgió gracias a un gran amigo, Andrés Beltrán. Él siempre ha sido muy inquieto con el tema del saber y con el tema la pedagogía, él es un maestro muy entregado a todo el tema de lo educativo. Yo empecé a vincularme al CPPC -todavía no se llamaba Colectivo de Pensamiento- a finales del 2015, más exactamente en un diciembre, por invitación del profesor Wilson Acosta de la Universidad de La Salle. Realizamos un Encuentro y él nos propuso pensar en una categoría, aportar nosotros como interesados en la filosofía -porque en el grupo que nos reunimos había profesores con pregrado en filosofía o algunos que teníamos maestría en filosofía como Andrés y yo-. Entonces el profe Wilson, que es egresado de la Licenciatura en Ciencias Sociales y trabaja en la Universidad de La Salle en el Doctorado, estaba desarrollando un concepto que se llama *innovación educativa*, a él le interesó un tema que se llama la *agencia* o el *agenciamiento*. Ese concepto de agencia se ha trabajado con algunos filósofos contemporáneos como por ejemplo Gilles Deleuze, sobre todo él; hay un filósofo español José Ema López y él aborda no tanto el tema de agencias y el tema de sujeto político, pero sí digamos tiene una perspectiva que permite vincularlo con Deleuze. Entonces el profesor quería que nosotros aportáramos nuestro punto de vista filosófico a su investigación sobre innovación educativa, de esa manera surgió -podría ser una categoría- que se llama *agenciamientos educativos comunitarios*. Así se empezó a trabajar el colectivo y la idea era construir unas categorías y sobre esas categorías teorizar y aportar a dicha investigación del profe.

Así empezó nuestro interés y empezó el colectivo como tal. Eso dio frutos y participamos a finales de 2016 en un Congreso de Educación en la Universidad de La Salle, allí presentamos nuestras ponencias que giraban en torno al tema agenciamientos educativos comunitarios y luego se siguió trabajando con el profe, ahí está la línea del profesor que es Innovación y agenciamientos educativos. Ya se ha venido ampliando un poco más el colectivo, pasó de ser de un grupo de profesores interesados en la filosofía, a ser un grupo que integraba profesores de diversas disciplinas, que no fuera tan cerrado y al día de hoy, hay muchísimas personas porque Andrés ha movilizado muchos espacios de discusión, coloquios, reuniones de los colectivos en diversos lugares, en la Luis Ángel Arango [Biblioteca], entonces se ha movilizado mucho y eso ha permitido que el colectivo se amplíe y que ya empiece a pensarse el tema de cómo construir un pensamiento pedagógico en este mundo contemporáneo.

Paola Cárdenas: Ahora quisiera que nos hablaras un poco acerca del impacto que ha tenido el CPPC tanto en tu vida personal como en la institución donde trabajas.

Andrea González Ávila: En la parte personal el colectivo me ha ayudado a ampliar mi formación de investigación. Nuestro interés allí es hacer investigación educativa y me ha permitido participar en coloquios, en los congresos y fortalecer el tema de semilleros de estudiantes, aunque allí en el colegio hay un compañero vinculado a los semilleros, se llama Jairo Gómez y él está liderando esa parte con los chicos, pero sin embargo, tuve la oportunidad de participar en un semillero que se realizó en el INEM, en un encuentro de estudiantes con intereses filosóficos. También se ha fortalecido el tema de las publicaciones hechas por parte del CPPC. Allí tengo dos publicaciones en el libro de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo y obviamente que este colectivo me ha ayudado de verdad a ampliar esa formación en

investigación. Y en el tema de la escuela, te amplía mucho la perspectiva sobre cómo pensar esa escuela que impacte realmente a los estudiantes porque sabemos que a veces lo que uno enseña en la escuela es muy ajeno a los intereses de los chicos y en el CPPC lo que se piensa es eso, de verdad transformar un poco esa realidad de los estudiantes, tener impacto con ellos y romper ese esquema tan vertical en el tema de la enseñanza, más bien concebirlos en un espacio común y con esa con esa apreciación de sus opiniones y con esa posibilidad de incluso, nutrir esas opiniones y que éstas también nos aporten a nosotros como docentes, ese es el impacto que yo veo que ha tenido el CPPC en la parte institucional.

Paola Cárdenas: Y pensando en la contraparte ¿Cuáles son las resistencias que ha tenido ese agenciamiento?

Andrea González Ávila: Yo veo que hay muchas resistencias. Por ejemplo, una puede ser el contexto social e incluso familiar de los estudiantes. Porque a veces hay imaginarios en torno a lo que debe enseñarse en la escuela, los chicos y los padres piensan que existe una manera de educar, de lo que se da en la escuela y romper ese tema de esos imaginarios y esquemas, es bastante complicado. Unido a esto, a veces los chicos sobre todo de algunos colegios públicos se conciben con una especie imaginario de pobreza, como les dicen que son pobres, pobres y pobres... creo que eso es una resistencia realmente a hacer otras prácticas de aula y hacer otras prácticas docentes, porque es un tema de minimizar sus posibilidades, obviamente que hay una resistencia grande para poder transformar allí algo.

También pienso que hay resistencias a nivel del mismo cuerpo docente, a algunos no les interesa estar en un contexto de investigación de un colectivo porque obviamente muchos tendrán múltiples ocupaciones u otros intereses y frente a eso, pienso que la escuela se queda sin esa posibilidad de repensar la práctica docente, porque gracias a estos colectivos o redes de investigación que han surgido en los últimos años, se ha logrado movilizar más el tema de las prácticas docentes, hacer que las prácticas docentes tengan perspectivas múltiples, no quedarse en la tradicional -claro que no hay que demeritar la parte tradicional- es lo que hace que se movilicen muchos saberes en torno a otras posibilidades de la escuela. Sin embargo, no todos están interesados y esas resistencias también se encuentran a nivel de los docentes.

Paola Cárdenas: Mencionabas tangencialmente lo referido al impacto que tienen esos agenciamientos en los docentes en general ¿Tú consideras que hay un impacto particularmente en la configuración de los docentes como sujeto político?

Andrea González Ávila: Sí claro, el agenciamiento lo concebíamos como esa acción fuertemente política donde se buscaba realmente responder a las problemáticas particulares de la escuela, de lo que sucede en la escuela. Un colectivo que investiga, un colectivo que se piensa a la otra escuela -como como dice Andrés Beltrán-, pues es un colectivo que realmente va a impactar la escuela. Pero obviamente como te digo, las resistencias están ahí porque no es una transformación fuerte, pero son transformaciones de pequeñas realidades, de pequeñas particularidades en las escuelas, pero ya poco a poco se va pensando otra escuela.

Paola Cárdenas: Mencionas que hay unas resistencias evidentemente al interior de las instituciones, pero ampliando un poco el escenario a este contexto neoliberal en el que vivimos ¿Podrías tú señalar algunas problemáticas que relaciones con el neoliberalismo en la educación en la ciudad de Bogotá?

Andrea González Ávila: Obviamente ese tema de lo neoliberal se viene afianzando con las últimas alcaldías. Sabemos que Claudia López no es ajena -a pesar de que mucha gente se volcó a ella con la pretensión de salvar esta ciudad-, ella está en la perspectiva de pensar ese tema que afianza el neoliberalismo y es que la educación se conciba como un tema mercantil. El tema del neoliberalismo lo que hace es que es que las escuelas y todo el tema educativo se conciba como si beneficia o qué costo tiene, aislando un poco el tema de lo que puede ser nutrir la formación política, social y cultural de las comunidades educativas. Entonces el neoliberalismo afianza el costo-beneficio, todo el tema de concebir la educación como mercancía y abandona ese ideal -que realmente nos interesa incluso en el colectivo- que es la formación social, política y el afianzamiento cultural de los estudiantes.

Pienso que esas posibilidades de agenciar la docencia en un contexto neoliberal -parafraseando un poco a Andrés- son, cómo construir esos puntos de fuga mediante la reconsideración del discurso pedagógico en un contexto donde se pide una transformación fuerte de las prácticas docentes. Alguna vez se había hecho un conversatorio sobre ese tema de puntos de fuga que es muy Deleuziano y es, resistir, resistir es lo que dice Andresito y es cómo podemos resistir, cómo podemos reconsiderar desde nuestras realidades inmediatas ese discurso pedagógico, eso que implica que se vayan transformando las prácticas docentes porque en un modelo tan avasallante como es el neoliberalismo, el CPPC es un punto de fuga, es precisamente una posibilidad de hacer contrapeso a ese neoliberalismo tan afianzado en una ciudad Bogotá.

***Paola Cárdenas:* No es fácil, es un contexto de hecho bastante difícil y omnipresente pero el CPPC ha encontrado efectivamente líneas de fuga para hacer, para agenciar efectivamente. Para finalizar la entrevista quiero preguntarte ¿Cuál es tu visión del futuro del CPPC? ¿Cómo lo ves? ¿Cuáles son sus expectativas?**

Andrea González Ávila: Yo veo al CPPC muy fortalecido, un grupo incluso más fuerte que la REDDI [Red Distrital de Docentes Investigadores] porque lo que hace Andrés es movilizar muchos intereses, además con el carisma que él tiene como líder de un colectivo, eso ayuda a que se movilice a muchas personas en torno a una causa que es la transformación pedagógica. Yo veo el colectivo muy fuerte pensándose en Congresos, incluso se estaba planteando el Iberoamericano, que es un congreso diferente porque es un tema de hacer una ruta con maestros, de ir a pueblos y reunirse con otras personas que están en otras escuelas con concepciones diferentes. Ya se había hecho un trabajo muy fuerte del CPPC en torno a ese Iberoamericano, pero obviamente con estas circunstancias, eso está aplazado; pero pues el CPPC ya le estaba apuntando a eso. A futuro veo también, incluso la realización de un congreso por parte del propio colectivo, entonces yo lo veo muy fortalecido a futuro

***Paola Cárdenas:* Bueno Andrea, muchísimas gracias por compartirnos tu experiencia en el CPPC.**

