

desde la

REGION

N.º 56 - octubre de 2015

¿Cuál educación para la paz?



Editorial

Educación propia

Editorial

3

28

Hacia la garantía del derecho a una educación propia para afrodescendientes

Virgilio Bueno Rubio

36

Rastros de una niñez afrocolombiana que se llevó la guerra

Lina María Betancur Blandón

42

Universidad y región: hacia la construcción social de proyectos educativos territoriales

Hader Calderón Serna

52

Educación con calidad y pertinencia para la niñez víctima del conflicto armado

Edgar Arias Orozco

58

Aportes de la educación a la construcción de una paz estable y duradera

Luis Fernando Herrera Gil

Exclusión educativa

Obstáculos para el acceso y la permanencia escolar en Córdoba

*Juan Carlos Betancur Ramírez
Ana Cristina Paniagua Bustamante*

6

Índice del Derecho a la Educación, una medición para la construcción de una política pública educativa

Andrés Fernando Casas Moreno

12

La gratuidad educativa en Colombia: una mirada integral

Blanca Cecilia Gómez López

20

Escuela, educación y paz

Para la paz: una educación con dignidad

“Nada está acordado hasta que todo esté acordado”, esta premisa ha acompañado las negociaciones con las FARC - EP en la Habana, imprimiéndole mesura y ponderación a los avances y que abogamos conlleven a la terminación del conflicto armado que ha dejado millones de víctimas, obstaculizado el desarrollo local y debilitado la democracia en el país.

Una máxima similar quedó refrendada en el Foro Mundial sobre Educación 2015 realizado en Incheon (Corea del Sur): **“ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos”**. Con ello se evidencia el fracaso, a nivel mundial, en el objetivo de que todos los niños y las niñas ingresen a la escuela y gocen de una educación digna para el 2015. Según el informe: *“Subsanar la promesa incumplida de la educación para todos”* (Unesco – Unicef, 2015), 58 millones siguen excluidos de la educación, disminuyendo ostensiblemente las oportunidades de construir la vida que sueñan. ¿Pero por qué pasa esto? Algunas causas son la pobreza, el sistema educativo centralista e inequitativo y el flagelo de la guerra.

Terminar el conflicto armado en el país ampliaría las posibilidades de que miles de estudiantes regresen a la escuela, permanezcan en ella y construyan aprendizajes de calidad y pertinencia para la vida. Cortar tajantemente con el reclutamiento y utilización de menores de 18 años; comprometerse a no utilizar, ocupar, destruir ni hostigar la infraestructura escolar por parte de los grupos armados; respetar la autonomía de enseñanza absteniéndose de limitar o sugerir contenidos curriculares que promuevan a los actores de la guerra; acabar con las amenazas, las muertes, las desapariciones y el desplazamiento de maestros y maestras; eliminar la captura de los recursos del Estado destinados a educación a través de la intimidación

y la práctica nefasta de la corrupción; proteger la vida, la integridad y la dignidad de la infancia y la juventud, deben ser acordadas como medidas de desescalamiento del conflicto y consolidarse como conquistas tempranas luego de una eventual firma de paz en Cuba.

Lograr un acuerdo de paz entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las FARC, tendrá un efecto positivo sobre el derecho a la educación, pues reduciría la desescolarización, el ausentismo y la deserción; aumentaría la inversión en infraestructura, en dotación pedagógica y formación docente, y lo más importante la escuela sería un lugar seguro, un entorno protector para la vida, la creación y la esperanza.

Ahora bien, pensar que la problemática educativa es atribuible exclusivamente a la guerra, dejaría por fuera del análisis los obstáculos materiales, geográficos, sociales y culturales que la infancia y la juventud tienen en algunas zonas del país para acceder, aprender y permanecer en la escuela. De hecho, la educación que se ofrece en algunos municipios en vez de romper el círculo de la pobreza y la desigualdad, lo profundiza, en tanto sus condiciones y calidad se alejan incluso, del respeto por la dignidad humana de estudiantes, directivas y docentes. No se puede negar que la precariedad del sistema escolar ha aportado de múltiples formas a la pervivencia de esta guerra por más de cinco décadas.

Para lograr una paz positiva y sostenible como nos lo enseña Galtung, es necesario que la sociedad construya alternativas de superación de las distintas violencias, al tiempo que avance en el reclamo y compromiso por lograr un orden social democrático, con relaciones económicas, políticas, culturales y ambientales más justas y equitativas.

Una educación para la paz debe ser una educación digna que cuente con docentes calificados, bien pagos, respaldados política, cultural y socialmente para contrarrestar de algún modo la soledad en las zonas rurales dispersas y distantes; con recursos suficientes, invertidos y manejados con ética, transparencia y pertinencia, teniendo en cuenta las especificidades de los

territorios; con infraestructuras bellas que aporten, en palabras del filósofo francés Georges Snyders, a la conquista de la escuela como un lugar de satisfacción.

La educación a la que tenemos derecho y que le aportaría a la paz, promueve la construcción de una cultura respetuosa de los derechos humanos, genera verdaderos escenarios de participación para el ejercicio de la democracia y no simples simulacros consultivos, abre espacio a la pedagogía de la memoria, a la comprensión de que este conflicto no es asunto de “buenos y malos”, de pobres y ricos, donde incluso, con el silencio y la indiferencia estamos todos implicados. Esta guerra nos desgarró en lo más profundo e interpelará siempre nuestra condición humana.

En una escuela para la paz, las palabras perdón, verdad, justicia, reparación, no son meros conceptos a memorizar, son dispositivos para comprender, superar, trascender y emprender procesos de reconciliación, con acompañamiento multidisciplinar, metodologías, recursos, y un verdadero sistema educativo articulado.

El nuevo Plan Decenal Nacional de Educación a construirse en el 2016, quizá sea la oportunidad para avanzar hacia el logro de los nuevos objetivos del milenio al 2030: **“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”**, lo que implica contemplar la articulación con lo local, favorecer la diversidad étnica, cultural y territorial del país, considerar que somos una sociedad que busca superar una confrontación armada de larga duración, y sobre todo, aportar a desactivar las causas estructurales que han generado, prolongado y recrudecido esta guerra.

Desde la Corporación Región reafirmamos el compromiso por la promoción, defensa y exigibilidad del derecho a una educación digna, como reparación transformadora y posibilidad real de construir una cultura de paz desde el sistema escolar y sobre todo que aporte a la garantía de no repetición.

En el mundo
los 58 millones
de niños, niñas y adolescentes
que están **por fuera** del
sistema escolar, representan
la promesa incumplida
de nuestras democracias de
garantizar educación para
todos y todas al 2015*.

Exclusión
educativa

* Cifras tomadas del informe: Subsana la promesa incumplida de la educación para todos. Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela.



Obstáculos para el acceso y la permanencia escolar en Córdoba

Juan Carlos
Betancur Ramírez*
Ana Cristina
Paniagua Bustamante**

Cuando una o varias personas ven negado el acceso al disfrute de un bien deseable, se restringen sus posibilidades de integración y participación. Así, quienes encuentran obstáculos para participar en la realización de una vida apreciada para sí y los otros, son excluidos.

Toda sociedad a partir de sus características económicas, políticas, sociales y culturales construye acuerdos y normas para distribuir entre sus miembros las oportunidades de realización personal y participación social. Podemos decir, que la exclusión es una propiedad de las sociedades en tanto construyen marcos normativos y patrones culturales que restringen la realización personal y la participación. Se materializa en situaciones de desventaja, aislamiento y discriminación de unas personas, generando conflictividades sociales y armadas.

* Psicólogo. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo, CINDE Medellín. Coordinador proyecto Calidad de Vida en la Escuela. Campo programático Educación y Ciudadanía. Corporación Región.

** Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia. Asesora Territorial proyecto Calidad de Vida en la Escuela. Campo Programático Educación y Ciudadanía. Corporación Región.

La forma en que se diseñan y ejecutan las políticas públicas, desconoce la igual dignidad de todas las personas porque no garantizan la cuota justa de participación en el goce de los derechos fundamentales, de acuerdo con la diversidad territorial y las formas de vida. El modelo económico reinante asume que el progreso de un país está solo en el crecimiento económico de su PIB. Siguiendo a Martha Nussbaum, podemos decir que este modelo es cuestionable porque el crecimiento económico no necesariamente mejora las condiciones de vida de todas las personas y todas las poblaciones, y menos las tradicionalmente excluidas.

El IPM (Índice de Pobreza Multidimensional)¹, adaptado para Colombia por el Departamento Nacional de Planeación y calculado a partir de la Encuesta de Calidad de Vida, nos muestra la situación de desventaja de las poblaciones rurales de este país. Para el año 2013, mientras el IPM urbano era del 18,5%, el rural ascendía a 45,9%. A nivel nacional el porcentaje de personas en pobreza fue del 30,6% y en pobreza extrema fue del 9,1% (DANE, 2014). Esta diferencia representa un menoscabo significativo de la justicia social de algunos en favor de la concentración de la riqueza, la propiedad y las oportunidades para otros. La concentración de la tierra y la desigualdad han crecido en la última década en el campo. El índice Gini rural, que mide la desigualdad en la tenencia de la tierra, pasó de 0,74 en el 2002 a 0,88 en el 2012. Para el año 2012 el 77% de la tierra estaba en manos del 13% de propietarios, donde el 3,6% de éstos tiene el 30% de la tierra.

El 60% de los empleos en las zonas rurales son informales. El ingreso promedio de un campesino en el 2009 era de 220.000 pesos, mientras en la ciudad el ingreso promedio alcanzaba los 668.000 pesos. El 83% de la población campesina está en el régimen subsidiado de salud, el 55% nunca ha recibido asistencia técnica, el 11% no tiene vivienda, el 16% la tiene en mal estado, y el 85% carece de alcantarillado. El crecimiento del PIB rural en la última década fue tan solo del 2,8% (ICP- Revista Semana, 2012).

Un breve repaso a la situación del derecho a la educación de la infancia y la adolescencia en municipios del departamento de Córdoba, una de las regiones con los más altos índices de pobreza² y con mayor concentración en la tenencia de la tierra³, demuestra las brechas que se configuran en el país para profundizar la exclusión social. La situación económica y social del departamento y las políticas educativas del país, asesoradas por organizaciones como el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que omiten los principios de universalidad, no discriminación y gratuidad de los derechos (Vizcaíno, 2010), dificultan el acceso y la permanencia escolar de miles de niños, niñas y adolescentes.

Entre los años 2012 y 2015 los municipios de Tierralta, Puerto Libertador, Montelíbano y Ayapel han registrado una población de 77.908 niños, niñas y adolescentes, de los cuales 68.833 estaban escolarizados y 9.075 por fuera del sistema educativo. De la población desescolarizada, el 25% es urbana y el 75% rural. Con respecto al número de sedes educativas de los cuatro municipios, a nivel rural existen 352 sedes de las cuales 287 atienden toda la primaria, 63 hasta grado 9 y sólo 38 hasta grado 11; a nivel urbano existen 43 sedes educativas, donde 32 atienden toda la primaria, 18 hasta el grado 9 y 18 hasta el grado 11. Vemos una notable situación de desventaja para la población rural, pero no podemos desconocer la situación de exclusión educativa que se conserva, aún, en las áreas urbanas de estos municipios⁴.

Para mayo de 2015, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) indica que las tasas de niños y niñas que nunca han sido atendidos en las escuelas son más altas en las zonas rurales que en las urbanas. Mientras la tasa de cobertura educativa en las áreas rurales es del 30%, en las urbanas es del 65%. El hecho que la política educativa no asigne los recursos suficientes para universalizar el derecho a la educación en el país, afecta negativamente las posibilidades de los grupos poblacionales más pobres y rurales de acceder y permanecer en el sistema educativo. Si

Voces

“Estar en la escuela no es fácil. A muchos nos queda muy lejos, otros no tienen lo que piden acá y a otros los necesitan más en la casa. A mí me gusta, vengo, se aprende y uno piensa que puede hacer más cosas cuando termine”.

*Estudiante hombre de 9^o
Institución Educativa Pablo VI sede rural
Puerto Libertador - Córdoba*

bien en el nivel primario las brechas urbano-rurales de la oferta educativa pública son relativamente bajas, la situación del nivel secundario es de una inmensa desigualdad. “[...] En la medida en que el principio de gratuidad de la enseñanza, presente en todos los instrumentos internacionales de derechos humanos, no se haga efectivo, la población más pobre seguirá enfrentando serías restricciones para hacer efectivo el derecho a la educación” (Pérez, 2007, p.3). En este tipo de casos la realización del derecho depende fundamentalmente de lo que no tienen las familias pobres: capacidad de pago, panorama grave para la particularidad del departamento de Córdoba donde, según el estudio de *Pobreza monetaria y multidimensional en Colombia* del DANE realizado el año 2014, el IPM es de 51,8%, casi el doble del nacional que es del 30,6%.

Entre los meses de enero y junio de 2014, la Corporación Opción Legal⁵ realizó un censo a 1.045 familias habitantes de los municipios de Ayapel, Montelíbano, Puerto Libertador y Tierralta en el departamento de Córdoba que dio como resultado el reconocimiento de 1.413 niños, niñas y adolescentes entre los 5 y 17 años de edad que sufren exclusión del sistema educativo. El 49,1% de los encuestados señalaron que las dificultades económicas son uno de los principales impedimentos para acceder a la escuela.

Existen otros obstáculos generadores de exclusión educativa que afectan en mayor

proporción a adolescentes entre los 12 y los 17 años, especialmente a las mujeres. En los segmentos etarios analizados (5 a 9 años, 10 a 11 años, 12 a 14 años y 15 a 17 años) la asistencia escolar disminuye a medida que aumenta la edad, la caída es más brusca entre el tercer (24%) y el cuarto segmento (40%). A la edad de 15 años el 5,75% de las personas por fuera del sistema escolar son hombres frente a un 6,9% representado por mujeres. A los 16 años la desigualdad aumenta, mientras 6% son hombres, el porcentaje de mujeres asciende al 9%.

Basados en el enfoque⁶ de barreras y cuellos de botella que producen o agravan la exclusión, adoptado para la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela, podemos decir que los otros obstáculos documentados en la información del censo, en su mayor número, se expresan como barreras socioculturales en la demanda por educación. Destacamos el embarazo adolescente, las valoraciones de las familias pobres hacia la educación y los desastres socio-ambientales.

Como el embarazo adolescente en sí mismo no es un obstáculo, el enfoque nos habla de barreras cuando no existen estrategias para que las adolescentes embarazadas puedan terminar su trayectoria escolar sin ningún tipo de restricciones. Del total de niños, niñas y adolescentes retirados del sistema educativo por embarazo, maternidad y paternidad, que equivalen a un 10%, el 9,4% son mujeres, y solo el 0,6% son hombres.

Las prioridades de las familias en situación de pobreza (consecuencia de la exclusión económica, social y cultural), constituyen una clara barrera para la inclusión escolar de niños y niñas. El 9,7% de las personas censadas no están en el sistema escolar porque no les gusta la educación, ya sea por considerarla inútil o porque se conforman con la poca que han recibido; mientras el 6,7% de los hombres no estudian porque no les gusta, el 3% de las mujeres no lo hacen por la misma razón. La exclusión educativa, en este caso, que afecta en mayor porcentaje a los hombres, merece un estudio para conocer las circunstancias que marcan la diferencia con relación al género.

Aunque los desastres por causas socio-ambientales no afectan en gran proporción la permanencia escolar de niños y niñas que viven en las zonas urbanas de los municipios censados, cabe destacar que el 3% de ellos dejaron de estudiar por esta causa. La vulnerabilidad frente a fenómenos como las inundaciones, producida por la situación geográfica de la región, por prácticas como la continua deforestación, la siembra de coca, la minería ilegal y la incapacidad de los sistemas de emergencia locales, son barreras socioculturales que afectan el ejercicio del derecho a la educación.

Comentario final

El actual contexto del mercado internacional que puso los términos de intercambio económico entre los estados, incidió significativamente en el aumento de la pobreza en las zonas rurales de Colombia. “Los cambios en materia de política cambiaria y arancelaria durante la apertura económica a comienzos de los noventa, llevaron a disminuir la participación del sector agrícola en el PIB nacional” (Perfetti, 2003, p.3), y como consecuencia los pobladores del campo disminuyeron sus ingresos y fueron perdiendo posibilidades de acceso a los derechos sociales.

La desigual distribución de los ingresos genera una fragmentación social y cultural que se expresa en altas dosis de exclusión y violencia, y en el debilitamiento de las instituciones sociales



Crónica audiovisual Ayapel, Córdoba

encargadas de proteger y facilitar la realización de los derechos fundamentales. La suscripción y ratificación de los instrumentos internacionales de derechos humanos no representan absolutamente nada para las personas más pobres y excluidas sino se adoptan Políticas de Estado que aumenten su participación en la riqueza económica, social y cultural del país.

Reconociendo la importancia que juega la institucionalidad escolar pública en garantizar el derecho a la educación, especialmente para las poblaciones más desfavorecidas, es preocupante su debilitamiento como proyecto social y político. Siguen siendo las familias las responsables de pagar por una educación digna y de calidad porque la institucionalidad escolar pública no ofrece los recursos que cada quién necesita para estar en igualdad de condiciones de ejercer el derecho a la educación.

Si como lo indica el Plan de Desarrollo Nacional, la educación es el eje principal para la construcción de una paz duradera, de una sociedad más equitativa, y para el desarrollo económico sostenible, la política educativa debe empezar por identificar y eliminar las brechas existentes en los territorios que limitan el acceso y la permanencia de los niños y niñas más pobres del país, habitantes del campo y de las zonas marginadas de los pequeños municipios, en el sistema escolar. En caso contrario, la educación en vez de generar las capacidades para la superación de la pobreza y la exclusión social, se convierte en su mayor reproductor.

Referencias

- Alcaldía de Ayapel. (2012). Plan de desarrollo: La prioridad somos todos 2012-2015.
- Alcaldía de Montelíbano. (2012). Plan de desarrollo: Montelíbano hacia el camino correcto 2012-2015.
- Alcaldía de Puerto Libertador. (2012). Plan de desarrollo: Para seguir avanzando 2012-2015.
- Alcaldía de Tierralta. (2012). Plan de desarrollo: Por ustedes 2012-2015.
- Alvarez, L. S., Bernal, J., Vallejo, A., Sepúlveda, D., & Castrillón, A. (2010). La exclusión social y la desigualdad en Medellín. Sus dimensiones objetivas y subjetivas. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Departamento Nacional de Planeación, (2014). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos Por Un Nuevo País Paz Equidad Educación.
- Departamento Nacional de Estadística -DANE-, (2014). Pobreza monetaria y multidimensional en Colombia. Recuperado el 13 de mayo de 2015 de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/boletin_pobreza_2012xx.pdf.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Unicef, (2012). Todos los niños en la escuela en 2015. Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela.
- Unicef. (2012). Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir. Recuperado de: <http://www.unicef.org/lac>
- Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózoga -ICP- Revista Semana. (2012). Informe especial: Tierras y desarrollo social. Así es Colombia rural. Recuperado el 13 de mayo de 2015 de: <http://www.semana.com/especiales/pilares-tierra/asi-es-la-colombia-rural.html>.
- Ministerio de Educación. (s.f) Más campo para la educación rural. En: Altablero. Periódico de un país que educa y se educa. Recuperado el 15 de mayo de 2015 de :<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html>
- Nussbaum, M., (2012). Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona España: Paidós Estado y Sociedad.
- Pérez Murcia, L.E. (2007): La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de

las políticas públicas educativas. Estudios Socio-Jurídicos. Volumen (9), p. 142 – 165.

Perfetti, M. (2003): Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales, CRECE. P. 165-2016.

Secretaría de Educación Departamental de Córdoba. (2013). Estudio técnico de insuficiencia de oferta cupos escolares 2014. Montería.

Vizcaíno, J.R., Bernal, M.L y Suescún, C.A. (2010). ¿En realidad es gratuita la educación en Colombia? Bogotá: Gente Nueva editorial Ltda.

Notas

- 1 Son consideradas pobres aquellas personas que pertenecen a un hogar que presenta privación en por lo menos el 33% de los indicadores.
- 2 Según el DANE (2014) para el año 2013 el IPM de Córdoba es de 51,8%.
- 3 Para el año el 2012 el Gini de desigualdad en la tendencia de la tierra en Córdoba es del 0,556 (ICP - Revista Semana, 2012).
- 4 Análisis obtenido a partir de información extraída de los planes municipales de desarrollo de Tierralta, Puerto Libertador, Montelíbano y Ayapel elaborados para el periodo 2012 – 2015; del Sistema de Información de Matrícula –SIMAT- con corte a febrero de 2015, obtenida a través de la Secretaría Departamental de Educación de Córdoba; del informe de insuficiencia educativa que presentó la Secretaría Departamental al Ministerio de Educación Nacional en el 2013; y de un trabajo de cartografía social elaborado por actores educativos de los municipios de Tierralta, Puerto Libertador, Montelíbano y Ayapel en el 2014 en el marco del proyecto “Transferencia Técnica de la estrategia integral para la vinculación y la permanencia escolar”.
- 5 El censo se realizó en el marco del proyecto La Escuela Busca al Niño y a la Niña.
- 6 Para este enfoque la exclusión educativa son barreras presentes en los cuellos de botella que impiden lograr las metas de escolarización para cada grupo de edad. Metodológicamente se clasifican en cuatro ámbitos: barreras económicas de la demanda de educación; barreras socioculturales en la demanda por educación; barreras materiales, pedagógicas y simbólicas de la oferta en las escuelas; y barreras políticas, financieras y técnicas de la oferta del sistema educativo.

Andrés Fernando
Casas Moreno*

Presentación

La Alianza Educación Compromiso de Todos está conformada por Unicef, Corporación Región, Fundación Cinde, Fundación Corona, Fundación Empresarios por la Educación, Fundación Restrepo Barco y la Universidad de los Andes. Se constituyó en 1998 con el propósito de brindar herramientas que permitieran posicionar la educación en la agenda pública nacional. En los últimos años la Alianza busca incidir en políticas educativas que garanticen el derecho a la educación, para tal fin, construyó un Índice del Derecho a la Educación con el objetivo de promover una mejor comprensión sobre el significado de la educación como derecho y de aportar una herramienta para la construcción de política pública desde esta perspectiva.

El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) establece la universalidad del derecho a la educación, su gratuidad y obligatoriedad en la etapa elemental, y el acceso generalizado a la formación técnica y profesional. En los tres foros mundiales realizados a partir de 1990 (Jomtien, 1990; Dakar, 2000 e Incheon, 2015) se reconoce que los avances educativos después de la Declaración son discretos, lentos y desiguales.

* Magister en Economía de la Universidad del Rosario.
Coordinador de la Alianza Educación Compromiso de Todos



Índice del Derecho a la Educación, una medición para la construcción de una política pública educativa

En la reciente Declaración de Incheon (Corea del Sur) se establece que a 2030 ninguna meta será alcanzada a menos que todos la alcancen. Los países se comprometen así a reducir cualquier forma de exclusión y discriminación, con especial atención a temas de género y discapacidad.

En Colombia, la Constitución señala que la educación y la cultura son derechos fundamentales de la niñez y que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. A partir de una revisión de los indicadores educativos, la Federación Iberoamericana de Defensorías del Pueblo concluye que en Colombia “a pesar del amplio desarrollo normativo sobre el derecho a la educación, se sigue presentando una gran brecha entre el discurso axiológico y el cumplimiento fáctico del mismo” (Federación Iberoamericana de Ombudsman, 2008, p. 230).

Los retos de Colombia en materia educativa son múltiples, no se concentran en un nivel educativo o en temas específicos como financiamiento o mejoramiento en pruebas estandarizadas. Abordar estos desafíos desde una perspectiva integral es la única manera de lograr la educación para todos en Colombia y de valorar, por ejemplo, la visión del Plan Decenal vigente, según la cual la educación sería un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad a 2016.

Dado el carácter de indivisibilidad de los derechos humanos, la Alianza Educación Compromiso de Todos optó por construir un índice que sintetiza cuatro dimensiones que operacionalizan el concepto del derecho a la educación. A continuación se presenta el enfoque conceptual y metodológico empleado para tal fin.

¿A qué educación tenemos derecho?

En Colombia la visión de los planes educativos recientes es muy limitada. Se privilegia un enfoque instrumental de la educación fundamentado en el desarrollo de un capital humano que

responde prioritariamente a las necesidades económicas del país. Según McCowan (2010) no puede haber un derecho a la educación a menos que exista algún valor intrínseco: “si (la educación) se valora únicamente por su contribución, por ejemplo, a generar competencias para el trabajo o la participación política, los derechos en cuestión serían entonces los del trabajo y la participación política, y la educación sería simplemente una estrategia para su realización” (p. 519). No se desconoce desde esta óptica el valor instrumental de la educación, el cual se asocia con la realización de otros derechos y la mejora de “capacidades de las personas para funcionar en el mundo e influenciar el mundo que les rodea” (Wringe 1986).

Amartya Sen diferencia entre la acumulación de capital humano y la expansión de la capacidad humana, mientras que el primer concepto “se concentra en el carácter de agentes de los seres humanos que por medio de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos, aumentan las posibilidades de producción”, el segundo se “centra en su habilidad para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección” (Sen 1998, p. 69).

Preguntarse por el significado de la educación como derecho implica, reconocer su valor intrínseco y su importancia para la realización de propósitos que se extienden más allá de la rentabilidad económica y social, y que se relacionan con la capacidad de funcionar en el mundo y la libertad de elección.

Los aprendizajes relevantes en este contexto no se limitan a un subconjunto específico de competencias sino que tienen en cuenta diferentes dimensiones del ser humano. Desde esta perspectiva, los aprendizajes importan tanto como las oportunidades de aprendizaje y el Estado, como garante del derecho a la educación, debe reconocer la existencia de factores personales, socioeconómicos y escolares que inciden en dichas capacidades. El Estado debe brindar las condiciones para que las personas logren su máximo potencial, lo que invita a poner el foco no solo en resultados sino también,

en recursos y procesos bajo principios de inclusión, relevancia y participación democrática¹.

Estos principios guardan una estrecha relación con lo establecido por el Comité encargado del seguimiento al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Una observación general de dicho Comité estableció que la garantía del derecho a la educación tiene que ver con la realización simultánea de cuatro obligaciones por parte del Estado: disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Obligaciones del Estado como garante del derecho a la educación

Para hacer seguimiento a la realización del derecho a la educación en el mundo e identificar las dificultades en su implementación, la Comisión de Derechos Humanos de la ONU creó en 1998 el cargo de Relator Especial sobre el derecho a la educación. Katarina Tomasevski ocupó este cargo hasta 2004.

Una de las principales preocupaciones de Tomasevski fue la conceptualización del derecho a la educación y la limitación que conlleva asociarlo con la escolaridad (acceso y estadía en la escuela), diferenciando así entre *el derecho a, los derechos en y los derechos por medio de la educación*. De allí surge el esquema de las 4A, que reúne cuatro dimensiones requeridas para cumplir el derecho a la educación y que según Tomasevski (2005) constituyen su esencia: i) disponibilidad, ii) accesibilidad, iii) aceptabilidad y iv) adaptabilidad. A nivel general, **la disponibilidad** se asocia con la provisión de una oferta educativa suficiente y de calidad, **la accesibilidad** con el principio de no discriminación, **la adaptabilidad** con la flexibilidad del sistema educativo para atender las realidades y necesidades del estudiante y **la aceptabilidad** con la calidad y pertinencia de los programas de estudio y los métodos pedagógicos.

Medición del derecho a la educación

Los indicadores educativos tradicionales tienen limitaciones. Beeckman (2004) las clasifica en tres grupos: i) que priorizan aspectos cuantitativos, ii) concentración en asuntos específicos perdiendo la perspectiva del sistema y iii) no tienen en cuenta a los niños y niñas por fuera del sistema. Además de contar con información cualitativa, la construcción de indicadores basados en derechos humanos exige que los datos se encuentren desagregados y que exista un enfoque intersectorial. Otras exigencias son la medición periódica para analizar el cumplimiento progresivo del derecho y el desarrollo de indicadores de proceso.

La necesidad de combinar diferentes tipos de indicadores ya había sido identificada por Tomasevski. La información (tanto la existente como aquella por incorporar en la medición) debe permitir configurar una ‘imagen de escuela’, un ideal que deba alcanzarse y sin el cual resulta imposible definir con previsión la plena realización del derecho a la educación (Tomasevski, 1999).

En función de esta imagen de escuela y teniendo en cuenta trabajos previos desarrollados a nivel nacional², la Alianza construyó una matriz de indicadores que se asocian con las dimensiones del derecho y las obligaciones del Estado.³

El IDE contiene información de los años 2012 y 2013, para el total nacional y las 94 entidades territoriales certificadas, con base en la información disponible de matrícula y docentes del Ministerio de Educación, la información de pruebas Saber 5°, 9° y 11° del Icfes y las proyecciones de población del DANE.

Teniendo en cuenta la integralidad del concepto del derecho a la educación y la interrelación e independencia de los derechos humanos, se decidió estimar un índice compuesto que toma valores entre 0 y 100, en el cual todas las dimensiones pesan lo mismo al igual que los indicadores que lo conforma. El resultado agregado de este índice debe interpretarse como

una puerta de entrada para comprender el comportamiento de las diferentes dimensiones y la situación de los indicadores en cada caso.

a) Resultados nacionales

El IDE 2012 es de 55 puntos y el de 2013 de 54.3 puntos. Teniendo en cuenta el planteamiento del Plan Decenal vigente, es claro que queda un camino largo para que en Colombia la educación sea un derecho cumplido. Los resultados detallados por dimensión se presentan en la gráfica 1.

No existen grandes variaciones entre años, sin embargo puede notarse que la línea punteada se sobrepone a la línea continua, lo que significa un retroceso en el cumplimiento del derecho, una situación que se explica, principalmente, por la caída de 1.4 puntos en la dimensión de aceptabilidad y de 1.1 puntos en la dimensión de adaptabilidad.

El comportamiento en la dimensión de aceptabilidad se debe a que en ciertos indicadores y desagregaciones de Saber 5° y 9° aumenta el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente de competencia y disminuye el porcentaje en el nivel esperado. En adaptabilidad, la disminución entre años se explica por la caída en el porcentaje de estudiantes del sector oficial rural que no culmina estudios.

b) Resultados territoriales

El IDE 2012 tiene un mínimo de 27 puntos y un máximo de 73. En 2013 estos valores son de 22 puntos y 74 puntos, respectivamente. Más que señalar qué entidades se encuentran en una y otra situación, el mensaje que busca transmitir la Alianza es que aún las entidades con mayores puntajes tienen que mejorar considerable para garantizar el derecho a la educación de manera

integral, y que sus experiencias deben servir para que entidades que están lejos de esta garantía puedan avanzar de manera decidida para asegurar un buen nivel de cumplimiento promedio, sin tanta dispersión.

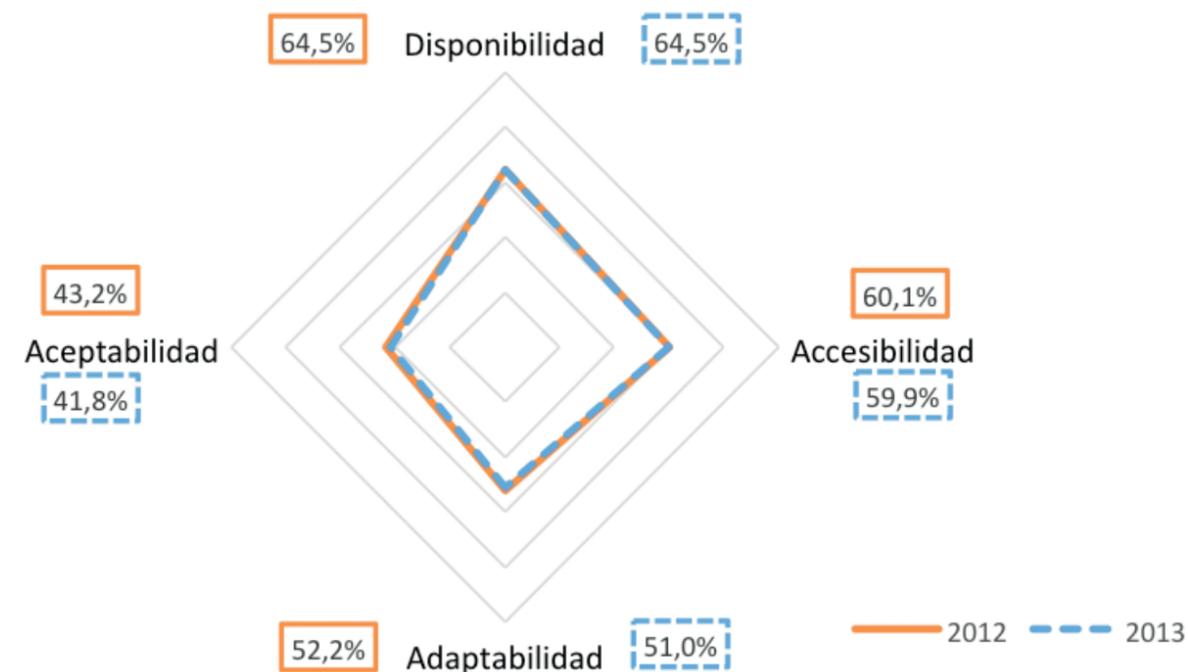
Para cada año del estudio la Alianza clasificó las 94 entidades territoriales en tres grupos, de acuerdo con la distancia al puntaje promedio

de la distribución total. Para 2013, por ejemplo, hay 17 entidades a una mayor distancia de los 100 puntos, 62 a una distancia intermedia y 15 a una menor distancia. En la tabla 1 se presentan las entidades clasificadas alfabéticamente en estos grupos para el 2013. Se encuentran sombreadas las entidades que corresponden a departamentos, el resto son municipios certificados.

Tabla 1. Entidades territoriales clasificadas según su distancia para garantizar el derecho a la educación integralmente, IDE 2013.

Mayor distancia		Distancia intermedia				Menor distancia	
Entidad	IDE 2013	Entidad	IDE 2013	Entidad	IDE 2013	Entidad	IDE 2013
Amazonas**	41,7%	Antioquia	51,4%	Magangué**	49,4%	Bogotá	65,6%
Bolívar	41,4%	Apartadó	47,3%	Malambo	48,9%	Bucaramanga	65,8%
Buenaventura**	33,9%	Arauca	53,9%	Medellín**	59,6%	Chía	70,0%
Caquetá	41,0%	Armenia	61,5%	Meta	52,6%	Duitama	73,3%
Chocó	34,4%	Atlántico**	49,8%	Montería	56,2%	Envigado**	67,1%
Ciénaga	40,2%	Barrancabermeja	58,3%	Nariño	49,5%	Facatativá	64,7%
Guainía	36,7%	Barranquilla	55,0%	Neiva	60,9%	Fusagasugá	65,8%
Guaviare	42,4%	Bello	57,9%	Norte de Santander	53,8%	Manizales	65,2%
La Guajira	38,0%	Boyacá	62,2%	Palmira**	63,5%	Mosquera	66,7%
Magdalena	39,6%	Buga	59,5%	Pereira	62,1%	Pasto	68,3%
Maicao	39,6%	Caldas	56,3%	Pitalito	62,1%	Piedecuesta	64,8%
Riohacha	40,8%	Cali**	56,5%	Popayán	60,7%	Rionegro	65,4%
Tumaco	38,1%	Cartagena	56,0%	Putumayo	50,5%	Sabaneta**	74,3%
Turbo	41,4%	Cartago	58,1%	Quibdó	46,9%	Sogamoso	64,9%
Uribe	22,3%	Casanare	51,5%	Quindío	57,3%	Tunja	67,7%
Vaupés	28,7%	Cauca	48,7%	Risaralda	53,3%		
Vichada**	34,4%	Cesar	46,2%	Sahagún**	57,3%		
		Córdoba	48,0%	San Andrés	53,8%		
		Cúcuta **	56,2%	Santa Marta	50,2%		
		Cundinamarca	59,7%	Santander	60,7%		
		Dosquebradas	57,4%	Sincelejo	59,1%		
		Florencia	51,6%	Soacha	57,3%		
		Floridablanca	63,9%	Soledad**	46,9%		
		Girardot	56,8%	Sucre	47,1%		
		Girón	61,9%	Tolima	51,9%		
		Huila	60,2%	Tuluá	58,2%		
		Ibagué	60,7%	Valle del Cauca	55,5%		
		Ipiales	62,2%	Valledupar	51,2%		
		Itagüí	59,9%	Villavicencio	59,6%		
		Jamundí	52,4%	Yopal	61,3%		
		Lorica	51,1%	Zipaquirá	60,0%		

Gráfica 1. Resultados nacionales del Índice del Derecho a la Educación.



Ahora bien, más allá de este tipo de ordenamientos, a la Alianza le interesa conocer el comportamiento de las entidades entre años. Es cierto que en dos consecutivos los cambios pueden no ser considerables, sin embargo esta información es útil para identificar entidades con mejoras que pueden asociarse a programas o estrategias puestas en marcha. En la tabla se identifican con asterisco 13 entidades con avances significativamente superiores al promedio.

Amazonas, por ejemplo, pasa de 38 puntos en 2012 a 42 en 2013. Este aumento se explica por el comportamiento en las dimensiones de adaptabilidad y aceptabilidad. En Envigado, el aumento se explica por las dimensiones de disponibilidad y adaptabilidad. El poder explicativo del IDE facilita la comprensión de cada uno de estos comportamientos. Siguiendo con Envigado, la mejora en disponibilidad obedece al aumento en el porcentaje de docentes oficiales de aula con formación de posgrado y en adaptabilidad a la mayor cantidad de sedes oficiales que en 2013 alberga población matriculada en condiciones de vulnerabilidad.

Voces

“Los papás piensan que si ellos sobrevivieron y están bien sin estudiar ¿pa’ que estudiar? Pero los pelaos todavía creen y para eso estamos en la escuela, para ayudarlos a soñar. Es un derecho de ellos estar aquí”.

Maestro

Institución Educativa Pablo VI sede rural
Puerto Libertador - Córdoba

Conclusiones

La medición desarrollada por la Alianza Educación Compromiso de Todos a través del IDE ofrece una respuesta a múltiples objetivos. A nivel conceptual, permite comprender el significado de la educación como derecho humano y las dimensiones que explican y dan sustento a este concepto. A nivel nacional, la Corte Constitucional utiliza en su jurisprudencia el esquema de las 4A para determinar el alcance y contenido de los derechos constitucionales (Sentencia T-458/13); el IDE, por tanto, facilita comprender las obligaciones del Estado en materia de educación, contraídas por la firma de pactos y tratados internacionales y una traducción para su exigibilidad por parte de la sociedad.

En términos instrumentales, el IDE permite cuantificar la brecha mencionada por la Federación Iberoamericana de Defensorías del Pueblo y muestra, a partir de un número reducido de indicadores⁴, que estamos a medio camino de la garantía integral del derecho a la educación. La aproximación conceptual y metodológica, y los resultados de esta medición, buscan promover un diálogo abierto a nivel nacional y territorial que conduzca

a fortalecer los procesos de planeación educativa, evitando las miradas parciales que tienden a privilegiar algunas variables sobre otras. Este diálogo, trata también de fortalecer la medición educativa con nueva información y nuevos indicadores (cualitativos y de proceso) que permitan configurar esa situación deseada a la que se refería Tomasevski y que posibiliten cada vez más una mejor aproximación a la medición del derecho a la educación, sin desconocer que “cualquier medida sugerida para cualquier concepto no puede captar plenamente la riqueza, la amplitud y la profundidad del concepto mismo”⁵.

Un beneficio instrumental adicional con profundas implicaciones conceptuales es que el IDE permite conocer la gran dispersión que existe entre entidades territoriales. Hay diferencias que simplemente son inaceptables pensando en la construcción de un país equitativo, educado y en paz. Estas diferencias llaman la atención sobre el tipo de metas e indicadores relevantes.

Ser los más educados, según las pruebas PISA 2024, significaría reducir a cero la brecha que tenemos con Chile, casi de un año de escolaridad según los estándares de la OCDE. Sin embargo, según estas mismas pruebas, la diferencia que existe en Colombia entre los grupos de alto y bajo nivel socioeconómico es de 74 puntos en matemáticas (417 vs. 343), lo que indica, según estos mismos estándares, la diferencia de dos años de escolaridad.

Superar a Chile en 10 años no nos hace ser los más educados desde la perspectiva del derecho a la educación. Trazar una meta en esta dirección implica plantear indicadores que recojan la visión de Incheon, según la cual ninguna meta podrá darse por alcanzada a menos que todos la alcancen.

Referencias

- Barrett, A. (2011) A Millennium Learning Goal for Education post-2015: a question of outcomes or processes, *Comparative Education*, 47:1, 119-133.
- Beeckman, K. (2004). Measuring the implementation of the right to education: educational versus human rights indicators, *The International Journal of Children's Rights*, 12, 71-84.

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Defensoría del Pueblo (2004). Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Política Pública Educativa a la Luz del Derecho a la Educación, Serie DESC.
- Federación Iberoamericana de Ombudsmen (2008). Educación. VI Informe Sobre Derechos Humanos. Trama Editorial.
- McCowan, T. (2010). Reframing the universal right to education, *Comparative Education*, 46:4, 509-525.
- Pérez, L. (2005). Derecho e indicadores. Una perspectiva. En *Revista Educación y Ciudad*, IDEP, 9, 89-110.
- Pérez, L. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. En *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, Universidad del Rosario, 9, 142-165.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. Cuadernos de Economía, Universidad Nacional de Colombia, 29, 67-72.
- Tomasevski, K. (1999). Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Consejo Económico y Social, Naciones Unidas, E/CN.4/1999/49.
- Tomasevski, K. (2005a). Unasked Questions about Economic, Social, and Cultural Rights from the Experience of the Special Rapporteur on the Right to Education (1998-2004): A Response to Kenneth Roth, Leonard S. Rubenstein, and Mary Robinson, *Human Rights Quarterly*, 27:2, 709-720.
- Wringe, C. (1986). The human right to education, *Educational Philosophy and Theory*, 18:2, 23-33.

Notas

- ¹ Sobre el significado de estos principios puede consultarse el trabajo de Barrett (2011).
- ² Defensoría del Pueblo (2004) y Pérez (2005 y 2007).
- ³ La matriz completa podrá consultarse en el sitio web de la Alianza: www.educacioncompromisodetodos.org El Índice del Derecho a la Educación (IDE) contiene 62 indicadores en total, 10 de disponibilidad, 16 de accesibilidad, 12 de adaptabilidad y 24 de aceptabilidad. También podrá consultarse la estructura del IDE y la forma de cálculo de los indicadores.
- ⁴ Reducido en tanto su énfasis cuantitativo y en resultados y no por su número.
- ⁵ Selim Jahan, Director de la Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD. Ver: <http://hdr.undp.org/es/idh-what-it-is-es>.



Índice del Derecho a la Educación

La gratuidad educativa en Colombia: *una mirada integral*



Blanca Cecilia **Gómez López***

El siguiente texto presenta los principales hallazgos de la investigación sobre GRATUIDAD EN LA EDUCACION COLOMBIANA, realizada por la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación – CCDE, en 18 Instituciones Educativas de seis departamentos: Quindío, La Guajira, Cesar, Atlántico, Bolívar y Córdoba¹.

* Postulante a Doctora Internacional en Educación de la Universidad Central de Nicaragua. Asesora de la Secretaría Distrital de Bogotá en Transversalización de las Políticas de Género, e integrante de la Secretaría Ejecutiva de la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación (CCDE)

Las movilizaciones ciudadanas han tenido un papel fundamental en la defensa del derecho a la educación, muestra de ello, lograr la visita de la Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación en el año 2003, la organización de las discusiones sobre la gratuidad y el fallo de la Corte Constitucional en el 2010 prohibiendo el cobro de derechos académicos y costos complementarios a nivel de educación primaria. Sin embargo, más que nunca las organizaciones sociales deben seguir movilizándose por la defensa del derecho a la educación, ya que los problemas estructurales de financiación de las instituciones educativas y los costos asociados vulneran el núcleo esencial del derecho.

Después del fallo de la Corte, el Gobierno Nacional implementó una política de eliminación de los cobros académicos denominada política de “gratuidad” (Directiva Ministerial N°23 del 2011), sin embargo, tiene serias limitaciones pues desconoce las obligaciones contraídas por el Estado Colombiano con respecto a la gratuidad de la educación; buena parte de la canasta educativa sigue desfinanciada, y los costos asociados son cargados a las familias convirtiéndose en barreras económicas para el acceso de la infancia y la juventud al sistema educativo.

Aunado a lo anterior existen graves problemas de financiación de las instituciones educativas lo cual se refleja, por ejemplo, en las deficientes condiciones de infraestructura, dotación y servicios básicos como agua, luz y alcantarillado, además de docentes mal remunerados, vulnerando así las dimensiones de acceso y calidad que hacen parte del núcleo esencial del derecho a la educación. A todas luces el Estado colombiano está faltando a su obligación constitucional de garantizar un nivel suficiente de financiamiento que repercuta en el goce efectivo del derecho de toda la población infantil y juvenil en el país.

Con este panorama la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación - CCDE ha venido desplegando desde el año 2008 una labor orientada a la reflexión sobre la gratuidad del derecho a la educación y la exigencia de su cumplimiento en la educación básica y media, como una obligación jurídica del Estado colombiano que ha firmado y ratificado el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y la Declaración de San Salvador.

En consecuencia, la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación realizó una investigación en las regiones del Eje Cafetero (departamento del Quindío) y la Costa Caribe de Colombia (departamentos de Córdoba, Atlántico, Bolívar, Cesar y La Guajira) con el propósito de demostrar la urgente necesidad de abolir las cuotas escolares, eliminar de manera efectiva todas las barreras económicas al acceso de los niños y niñas a la escuela, y garantizar todas las condiciones materiales y financieras que precisa un proceso educativo respetuoso de la dignidad y de los derechos humanos.

En la investigación se tomó como unidad de análisis la institución educativa, se diseñó una muestra no probabilística y se eligió un máximo de tres instituciones por municipio o departamento que respondieran a los criterios de zona (urbano y rural), tamaño y modalidad de enseñanza.

La investigación pretende demostrar que urge la abolición de las cuotas escolares, la eliminación efectiva de todas las barreras económicas al acceso de niños y niñas a la escuela, y la disposición efectiva de todas las condiciones materiales y financieras que precisa un proceso educativo respetuoso de la dignidad y de los derechos humanos.

Se indagó por tres cuestiones centrales sobre la gratuidad y el goce del derecho a la educación:

1. ¿Qué tipo de costos tienen que asumir las familias en las instituciones educativas?
2. ¿Cuál es el estado de la financiación de las instituciones educativas?
3. ¿Cómo se encuentra la financiación del proceso pedagógico?

Se presentan a continuación algunas de las conclusiones del estudio con el fin de promover otras iniciativas de este tipo que ayuden a avanzar, en la construcción de una política integral de gratuidad que elimine cualquier tipo de obstáculo que impida que toda niña y niño en el país pueda ir a la escuela, permanecer y aprender lo que tiene que aprender de acuerdo a su edad, al territorio, a la cultura y a las aspiraciones sobre su buen vivir.

Costos asociados a la educación: la disyuntiva se mantiene “comer o estudiar...”

Según la investigación un 34% de las familias deben invertir en educación más del 30% de sus ingresos mensuales; un 26% entre 10 y 30% y un 14% menos del 10%.

La investigación ratifica, como lo estableció la política de “gratuidad” del Ministerio de Educación Nacional, que las familias no tienen que hacerse cargo de cuotas escolares ni costos complementarios (matrículas, pensiones, carnetización, boletines de notas y exámenes), sin embargo, se evidencia la existencia de una serie de costos asociados al acceso a la educación que sí tienen que sufragar, los cuales representan una proporción significativa de sus ingresos; los más recurrentes son uniformes y útiles escolares, por estos las familias en zona urbana pagan en promedio anual por cada estudiante \$344.135 y en zona rural \$167.637, a costos del 2013.

En relación a los otros costos, un porcentaje significativo de los familiares y acudientes pagaron anualmente por libros de texto, actividades extra-clase, material de laboratorio y alimentación escolar, por hijo/hija en zona urbana unos \$647.213 y en zona rural \$582.533. Un porcentaje menor de las familias tiene que asumir los costos del transporte escolar que anualmente en zona urbana representan \$422.550; ningún familiar encuestado en las zonas rurales declaró pagar por transporte escolar.

Una familia en zona urbana que deba asumir todos los costos, pagará anualmente \$1'510.249 por hija/hijo y \$750.170 en zona rural. Estos hallazgos coinciden con los resultados de los estudios de la Fundación Antonio Restrepo Barco en 2004 (Reyes 2004) y del CID (2005). Ninguno de estos



Crónica audiovisual
Puerto Libertador,
Córdoba

costos se incorpora en la política de gratuidad y son completamente financiados por las familias, convirtiéndose en barreras económicas de acceso a la educación.

Los colegios no tienen recursos para financiar mejoras de sus condiciones materiales ni de infraestructura, mucho menos para desarrollar proyectos pedagógicos.

El Estado debe disponer de los recursos necesarios para el funcionamiento del sistema educativo público, para esta y las generaciones futuras. Garantizar el mantenimiento de la infraestructura, el agua potable, las instalaciones sanitarias para ambos sexos, las dotaciones educativas, los docentes calificados con salarios competitivos y en número suficiente, las bibliotecas debidamente equipadas, los servicios de informática y las tecnologías de la información adecuadas y actualizadas, entre otras condiciones.

Ante la pregunta ¿son suficientes o no los recursos que llegan a la institución educativa? docentes y rectores coincidieron en expresar que no lo eran. Declaran tener serias limitaciones financieras para realizar mantenimiento e inversión en infraestructura, porque no hay aulas suficientes o están en mal estado, acceso precario a servicios públicos y carencia de equipamientos como laboratorios, canchas, restaurante escolar, entre otros.

Pero las instituciones educativas no solo enfrentan este tipo de necesidades, también tienen serios problemas para garantizar las condiciones materiales que permitan al estamento docente realizar su trabajo pedagógico. Al preguntarles cuáles eran las tres principales carencias que tenía la institución educativa para desarrollar un proceso pedagógico satisfactorio, respondieron: materiales didácticos, laboratorios y textos escolares.

Voces

“Para que todos los niños estén en la escuela se necesita que todos tengan uniforme, los libros, esas cosas. Hay unos que no tienen. Acá si tú no las traes te devuelven, a muchos les da pena venir con las chanquetas de la casa”.

*Estudiante mujer de 8º
Institución Educativa Pablo VI sede rural
Puerto Libertador - Córdoba*

Docentes y directivas coinciden en señalar que los recursos no alcanzan, lo cual ha llevado a que un porcentaje significativo de docentes (34%) suministren los materiales que precisan en clase, como las guías y las fotocopias.

En el caso de los libros de texto, el 79% de los docentes indicó que no contaban con los requeridos para el desarrollo de sus clases, esta información es coherente con lo que plantean los rectores quienes indicaron que los recursos destinados a la compra de libros de texto para trabajo en clase no alcanzan a cubrir las necesidades que se tienen.

El 87% de los docentes expresaron no contar con las condiciones materiales para llevar a cabo de manera apropiada el diseño y ejecución de proyectos pedagógicos que al interior de las instituciones educativas constituyen una herramienta importante en la consolidación del Proyecto Educativo Institucional.

Finalmente, en la encuesta se preguntó sobre la disponibilidad de docentes y su remuneración, aspecto central al momento de analizar la realización del derecho humano a la educación. Para la mayoría de directivas la cantidad de docentes es adecuada, pero su remuneración promedio no es suficiente para una dedicación de tiempo completo. El sueldo de los profesores encuestados es de \$1.699.291 (3 Salarios mínimos mensuales de 2012), trabajan en promedio 26 horas a la semana y el 39% tienen otros trabajos.

Hacia la construcción de una política integral de gratuidad para la garantía del derecho a la educación.

En primer lugar, es necesario apoyar, ampliar, integrar y fortalecer la lucha ciudadana como instrumento de defensa del derecho a la educación.

En segundo lugar, enfocarse en construir una política de gratuidad que procure la eliminación de todas las barreras económicas, como transporte, alimentación, útiles escolares y uniformes que se configuran como factores de la exclusión y la deserción del sistema educativo. Lo anterior se basa en la Observación N° 11 del PIDESC:

“...Gratuidad. El carácter de este requisito es inequívoco. El derecho se formula de manera expresa para asegurar la disponibilidad de enseñanza primaria gratuita para el niño, los padres o los tutores. Los derechos de matrícula impuestos por el Gobierno, las autoridades locales o la escuela, así como otros costos directos, son desincentivos del disfrute del derecho que pueden poner en peligro su realización. Con frecuencia pueden tener también efectos altamente regresivos.”(Observación General No 11, pág. 11).

Además, se debe avanzar en la progresividad de la gratuidad a nivel de educación secundaria y superior, esta es una obligación constitucional

del Estado que ha aplazado por más de cuarenta años. Al respecto la Corte Constitucional plantea: “los tratados establecen la obligación para los estados de garantizar un acceso general y sin obstáculos a través de diversos mecanismos, entre ellos, la implantación progresiva de la gratuidad” (Ibíd.). En relación a la educación superior además de la implementación progresiva de la gratuidad, se incluye como criterio adicional la posibilidad de establecer el mérito individual como mecanismo de selección.

Lo anterior, requiere la elaboración de estudios que permitan definir la canasta educativa en las regiones y evaluar su nivel de financiación.

En tercer lugar, la existencia de costos asociados y las dificultades que enfrentan los

colegios en sus contextos materiales y en las condiciones de trabajo de los docentes son el reflejo de los serios problemas de financiación, consecuencia del recorte en el gasto social, en particular el de la educación, producto de la implementación del modelo de desarrollo neoliberal cuyos imperativos mercantiles se imponen también al sistema educativo.

Teniendo claro que es obligación del Estado garantizar el derecho a la educación como derecho humano fundamental, es necesario aunar esfuerzos y exigir una mayor financiación y el fortalecimiento de la educación pública, gratuita y de calidad, frente a la mercantilización de la educación que ha dominado desde los años 80 los planes de desarrollo del país.

Referencias

Observaciones generales aprobadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General No 11. Recuperado el 5 de julio de 2015 de: http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CESCR/oo_1_obs_grales_Cte%20Dchos%20Ec%20Soc%20Cult.html#GEN11

Nota

1 La investigación de gratuidad fue publicada a manera de cartilla por la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación en Mayo de 2015 con el título de: “Gratuidad Educación Colombia, Una Lucha Ciudadana”.

El goce pleno y el despliegue del derecho a la educación propia es posible cuando se **reconoce** y actúa sobre el campo de la cultura y la apropiación de las particularidades de los territorios.

Educación
propia



Virgilio **Bueno Rubio***

La garantía del derecho a la educación pasa por consideraciones de carácter histórico, político, social y sobre todo, por la ideología y los imaginarios que han caracterizado a los sistemas educativos a los que han sido “sometidos” los grupos étnicos, en este caso particular, los afrodescendientes del Pacífico colombiano.

* Licenciado en Ética y Formación Religiosa. Coordinador Pedagógico proyecto Fortalecimiento de la Educación Propia. Campo Programático Educación y Ciudadanía. Corporación Región. Docente UNICLARETIANA Quibdó, Chocó.

Hacia la garantía del derecho
a una educación propia
para afrodescendientes

Esta reflexión nos llevará por caminos conocidos, pero, tal vez, no suficientemente transitados. Se avanzará en la comprensión del derecho a la educación desde las motivaciones de quienes toman las decisiones, no pocas veces, con el desconocimiento de los directos involucrados, que aún esperan “gozar” plenamente de las bondades de la educación y se ilusionan con un futuro mejor. “Estudie mijo, para que no se quede como yo”, dicen los mayores a sus hijos, sin embargo, el disfrute de este derecho no está garantizado, tiene múltiples amenazas, entre ellas, las contradicciones de un Estado que por un lado tiene una amplia legislación etnoeducativa y por el otro obedece a modelos de educación ceñidos a los imperativos de la economía global, donde la ciencia y el conocimiento están al servicio del capital. Esta es una barrera al derecho de los pueblos que quieren organizar sus planes de vida, sus modelos de desarrollo desde sus particularidades étnicas, históricas y culturales, consagradas en la normatividad de un país que se reconoce multiétnico y pluricultural.

La educación al servicio de proyectos de dominación y sometimiento ideológico

Se puede trazar una línea del tiempo, un hilo conductor, entre los imaginarios que han guiado los procesos educativos para aquellos grupos étnicos marcados históricamente por el sometimiento, la discriminación y la exclusión, pobladores de territorios periféricos con respecto a los centros de poder, herederos hoy de sus antepasados negros e indígenas, esclavizados y reducidos por haber sido considerados como “piezas de indias” (Mosquera J., 2002) o “*resparlante*, una cosa que habla” (Mosquera S. A., 2012), útiles sólo como herramientas de trabajo.

En Colombia, durante el período colonial, la preocupación por la “educación” de la población esclavizada giró en torno al sometimiento ideológico y la corrección física. La iglesia Católica encargada de esta educación debía garantizar la cristianización, entendida como la aceptación de su condición “natural”, ser obedientes ante sus amos y fijar sus esperanzas en las recompensas del más allá. El manual orientador para alcanzar los fines de esta educación llamado “Doctrina para negros” prescribía: “los buenos cristianos que hacen lo que Dios manda, más que sean negros, esclavos, pobres, más que tengan llagas, calenturas u otra enfermedad, van al cielo cuando mueren, los malos van al infierno” (Mosquera S. A., 2012).

Para los negros rebeldes, que no se sometieran a los procedimientos del sistema educativo, la Real Cédula de 1789, ordenaba que fueran castigados “con prisión, grillete, cadena, maza, o cepo o con azotes” (Mosquera S. A., 2012).

Había, entonces, un sistema articulado entre las autoridades civil y educativa - eclesiástica para lograr la “educación” de los esclavizados, los cuales sólo debían ser destinados a actividades agrícolas, mineras y en general, aquellas en las que no pudieran desarrollar habilidades “intelectuales”,

una forma de evitar su cualificación y perpetuar el sometimiento. “La evangelización y la castellanización fueron dos estrategias aplastantes” (García, 2009) para reforzar el logro de éste propósito.

Una educación que profundiza la desigualdad

El período republicano, en sus inicios, no abrió posibilidades de acceso a la educación para los afrodescendientes, “la filosofía de la educación planteó la necesidad de formar ciudadanos libres en estados democráticos” (Ocampo, 2010). La concepción de ciudadanía y democracia, tenía la connotación griega de que ciudadano es aquel hombre poseedor de bienes que tiene a su servicio otras personas trabajando para él, mientras tanto, puede dedicarse al ocio creador. No es difícil deducir, quiénes en la naciente república de Colombia, serían considerados, hombres de bienes y por lo tanto, ciudadanos (los descendientes y herederos del sistema explotador colonial) y quiénes estarían a su servicio (los antiguos esclavizados y sus descendientes). La democracia consistiría en la validación periódica, por el “pueblo”, de las decisiones tomadas por los detentadores del poder político, económico, militar e ideológico.

Se institucionalizó una pirámide social con una base amplia de sometidos, destinados a validar y refrendar periódicamente la estructura creada. La educación fue el mecanismo ideal para la reproducción de este sistema asimétrico, basado en la discriminación y la negación de todo aquello que no sirviera a los intereses de quienes estaban en la cúspide. Se construyó una historia sesgada que desconoce los logros en diferentes espacios de los esclavizados y sus descendientes, sus tradiciones y expresiones culturales fueron demonizadas o ridiculizadas y en el mejor escenario, folclorizadas para diversión ocasional. Los contenidos, los procedimientos, el tipo de relaciones establecidas en el aula, fueron orientados a fortalecer la negación de sí mismos y la aceptación de la “cultura nacional” como el ideal de vida. La nacionalidad y la ciudadanía, se convirtieron en instrumentos de control social y de homogenización, invisibilizando así la diversidad étnica y cultural de Colombia.

Una educación negadora de la diversidad

El sistema educativo se estableció para formar “un colombiano”, bajo el supuesto que todos tenemos los mismos ideales, construimos los mismos valores y tenemos las mismas aspiraciones, sin tener en cuenta la diversidad de cosmovisiones, de historias y de construcción de imaginarios. Para citar un ejemplo, si observamos la iconografía de los materiales gráficos utilizados durante muchos años en las escuelas de las diversas regiones del país, vemos que se refuerza un ideal de belleza corporal, de proporciones, de formas y colores, el fenotipo de una sociedad blanca dominante; aquí no tenía cabida la diversidad, negros e indígenas eran mencionados

tangencialmente, la esclavización y el despojo se contaban como una breve anécdota y los “conquistadores” se presentaban como héroes de gestas épicas, sin ningún asomo de criticidad. Esto, introyectado en la mente de niños y niñas desde temprana edad, tiende a formar unos patrones de pensamiento y de acción que pueden conducir a la negación de sí mismos, de la propia historia y cultura, generando el deseo explícito o implícito de asimilarse al ideal dominante para lograr aceptación social, en un fenómeno de “blanqueamiento”, que reconocemos en muchos hijos del territorio que han escalado posiciones en la pirámide oprobiosa.

Otro aspecto de esta negación sistemática de la educación, ha sido la invisibilización y el silencio frente a los aportes de los afrodescendientes e indígenas a la construcción de nación, no sólo como fuerza de trabajo generadora de grandes capitales para las monarquías europeas y luego para la naciente burguesía criolla, sino también en las luchas de independencia, en las artes, las ciencias y las tecnologías; sobre estos aportes, la educación tradicionalmente ha guardado silencio.

Hoy, en la segunda década del siglo XXI, participamos de un cambio lento, progresivo, pero no libre de tensiones y contradicciones sobre la forma de concebir y de implementar la educación, en un país de regiones geográficas y culturales, en el cual coexisten múltiples cosmovisiones y proyectos de vida y de sociedad, lo cual está directamente relacionado con el modelo educativo que cada sociedad desarrolla.

La educación que queremos, una educación propia

En 1991 la Asamblea Nacional Constituyente, dio a Colombia una nueva Constitución Política, en esta, a raíz de las campañas de autoreconocimiento y visibilización de las comunidades negras ante el país, se incluyó el Artículo Transitorio 55 (AT55) que luego se reglamentó en la Ley 70 de 1993. La reflexión y divulgación de los alcances de esta ley, permitieron visibilizar experiencias que se venían desarrollando en diversos lugares del Pacífico colombiano, se fortalecieron y se generaron procesos organizativos y nuevas reflexiones en torno a la vida de las comunidades, entre ellas, la educación que queremos y necesitamos. Es decir, una educación que partiendo de la propia cultura, la historia y la concepción de territorio, incorpore los valores, las cosmovisiones, los conocimientos y la sabiduría ancestral de los afrodescendientes. El capítulo VI, art. 34 de la Ley 70 dice:

“La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social”. (Ley 70, 1993)

VOCES

“La educación propia es importante porque nos permite identificarnos culturalmente, rescatar y valorar la tradición ancestral o tradición oral. Es fundamental porque en ella hay muchos aspectos sociales, religiosos, morales, culturales que vale la pena conservar y transcribirlo al lenguaje escrito. Muchos saberes han desaparecido con la muerte de nuestros ancestros y las generaciones actuales no los conocen”.

Maestra
Institución Educativa Carlos Holguín Mallarino
Nóvita - Chocó

Interesante formulación, pero con la que entran en clara contradicción las políticas de homogenización, estandarización y unificación del currículo en la educación colombiana. Si los currículos deben “partir de la cultura de las comunidades negras...” no se trata de retocar asignaturas o materiales didácticos agregando algunas referencias contextuales, imágenes de tambores o de personas negras, ni reducir la etnoeducación a una cátedra académica. Ya hay avances en investigaciones y sistematización de experiencias etnoeducativas en la región que deben profundizarse en diálogo respetuoso con las comunidades, a fin de que sus imaginarios, experiencias, saberes y cosmovisiones, sean la base de la educación propia y en el horizonte esté la construcción de una sociedad, no sólo multiétnica y pluricultural, sino intercultural.

Lo anterior garantizaría la pertinencia contextual y no necesariamente estaría ligado al modelo asignaturista, fraccionador del pensamiento, en el acercamiento a la comprensión y ordenamiento del mundo, sino que se deberían explorar formas distintas de articulación y circulación de saberes, nutrirse de las experiencias educativas de las comunidades con sus roles etéreos, sus agentes educativos tradicionales, los espacios comunitarios de socialización y los tiempos culturales. Los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC), serán la guía, en la ruta de los procesos de educación propia, para responder a las particularidades de los diversos contextos.

Por ser el Estado el responsable de la educación en todo el territorio nacional, debe propiciar y proporcionar las *condiciones adecuadas*, para que los diferentes grupos étnicos desarrollen sus procesos educativos propios, acordes con sus aspiraciones y necesidades.

Vulneración del derecho a la educación propia

Las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo en las comunidades afrodescendientes, difícilmente pasan un examen a la luz de los derechos universalmente aceptados para lograr una educación pertinente, de calidad y liberadora.

Bastaría con preguntarse en los distintos municipios del departamento del Chocó:

1. ¿Se cuenta con un sistema educativo público con establecimientos adecuados y dignos para atender la población en edad escolar, con personal docente suficiente y cualificado para atender cada grado con los recursos financieros y material didáctico pertinente?
2. ¿La población infantil y juvenil encuentra barreras económicas, geográficas, socio-culturales o de otro tipo que impiden su ingreso al sistema escolar?
3. ¿La normatividad y las relaciones establecidas en el sistema educativo, son lo suficientemente flexibles para adaptarse a las particularidades de la población estudiantil y de las comunidades y así garantizar su permanencia?
4. Más allá de las pruebas estandarizadas internas y externas con las que se ha definido la calidad, ¿la pertinencia cultural de las políticas educativas, los programas y las estrategias pedagógicas implementadas, se asumen como indicadores de la calidad educativa?

En un ejercicio diagnóstico sobre el estado de la garantía del derecho a la educación, en dos instituciones educativas del municipio de Nóvita en el departamento del Chocó¹, se encontraron situaciones preocupantes que ameritan decisiones urgentes para resolverlas: ausencia de material didáctico pertinente con relación a las características de la comunidad educativa; altos índices de deserción de estudiantes y en mayor proporción de niñas, tomando como referencia los datos de ingreso al sistema escolar y quiénes culminan satisfactoriamente el ciclo; falta de espacios adecuados en las sedes educativas para actividades académicas y recreativas.

La vulneración del derecho a la educación es evidente y se corrobora con los análisis realizados; aunque es un estudio aplicado a dos instituciones, puede ser una muestra de la realidad de otras en el departamento.

Avances y desafíos para la educación propia

Finalmente, debemos reconocer que hay una profundización en la reflexión sobre educación propia. Las comunidades y sus organizaciones étnico-territoriales aportan experiencias y conocimientos a la construcción de un pensamiento propio; los etnoeducadores han elaborado material didáctico contextualizado y han avanzado en el conocimiento de lo ancestral, en la

investigación de lo propio y su inclusión en la cotidianidad de las aulas, investigadores y divulgadores del saber y la cultura han producido documentos valiosos sobre diversos aspectos del ser afro; algunas organizaciones de la sociedad civil, agencias de cooperación internacional, sectores de la iglesia Católica con sus pastorales étnicas apoyan procesos etnoeducativos y organizativos en el Pacífico colombiano.

La identidad se fortalece y la educación propia debe convertirse en el eje principal, para que las comunidades afrodescendientes continúen la construcción de sus proyectos de etnodesarrollo, con una visión integral en la cual lo económico, lo político, lo espiritual, lo social... se articulen para que, hoy como ayer, la solidaridad en resistencia creativa, fortalezca la dignidad afro en nuestros ríos, selvas, mares y ciudades del territorio afropacífico, de Colombia y del mundo.

Referencias

- Ley 70. (31 de agosto de 1993). *Ley 70*. Quibdó, Chocó, Colombia: Diario oficial N°. 41.013.
- García, J. (2009). *Sube la Marea: educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico*. Tumaco: Edinar.
- Mosquera, J. (2002). Abolición de la institución de la esclavitud en Colombia y responsabilidades políticas a favor de la población afrocolombiana. En M. d. Colombia, *Memorias: Encuentros en la diversidad* (pág. 11). Bogotá, D. C: Imprenta Nacional.
- Mosquera, S. A. (2012). *Quibdó: un sueño en construcción*. Medellín: Lealon.
- Ocampo, J. (julio de 2010). *Google Libros*. Recuperado el 26 de Mayo de 2015, de <https://books.google.com.co>

Nota

- ¹ Este diagnóstico se da en el marco del proyecto Fortalecimiento de la Educación propia, desarrollado por Unicef y la Corporación Región, en el municipio de Nóvita - Chocó.



*Rastros de una niñez
afrocolombiana
que se llevó la guerra**

.....
Lina María **Betancur Blandón****
.....

En algunas sillas de la escuela ya no se encuentran los cuerpos alegres de niños y niñas, ¡se los llevaron! a ojos de todos a ojos de nadie. Se les arranca de sus familias, de su escuela, de sus cotidianidades... Maestros y maestras hacen lo posible para que permanezcan, pero la guerra silencia con su paso contundente y atemorizante.

Mientras descansa de los quehaceres del día, una mujer de cabello negro alisado, mira desde la casa de madera la cotidianidad de un pueblo ubicado en la espesa selva chocoana. Sus manos cansadas, tienen restos de jabón, oro y comida. Con angustia en su rostro susurra para que no la escuchen: *“me lo voy a llevar, ya me le están endulzando el oído”*.

El río es la única manera de llegar y salir de este lugar. Al medio día, las personas se ponen los chalecos salvavidas, abren las sombrillas, el ayudante del motorista sumerge la palanca y en su piel negra los músculos se marcan por el esfuerzo para separar el bote de la orilla. Se prenden los dos motores, el olor a comida de quienes abren el almuerzo se esparce, el sol calienta fuerte, las pieles sudan y una vez inicia el viaje hay un alivio con la brisa, las gotas de sudor se confunden con las salpicaduras del río sobre el rostro.

Hombres y mujeres jóvenes, adultos, niñas y niños navegan en silencio sobre láminas de madera en una escena que se repite en casi todo el territorio chocoano donde los ríos son vitales para su movilización. A lo lejos, al lado de una serie de casas de madera, una bandera ondea con la brisa advirtiendo a quienes transitan el lugar, quien es la autoridad.

Antes de llegar al destino final, hay que detenerse en varios caseríos a dejar los encargos que en la mañana, en la ruta de bajada, le fueron encomendados al motorista. En cada parada, junto con víveres, medicinas y ropas, se bajan algunas personas: una madre con su niña somnolienta, una profe que regresa del médico, hombres y mujeres esperanzados en que miniando y barequiando la vida será mejor.

Al continuar el viaje, un sonido diferente al del bote se escucha cada vez con más fuerza. Imponentes planchones y retroexcavadoras aparecen, culpables de la excesiva sedimentación que afecta la navegación y la pesca, además del envenenamiento de las aguas debido

al vertimiento de mercurio y cianuro. Río arriba, donde aún no está la minería, aseguran que el agua es cristalina, sin embargo, el rugir de las dragas y el clamor del río cuando escarban su lecho anuncian su llegada. El panorama no es alentador, en el departamento de Chocó entre el 2012 y 2013 según cifras de la Defensoría del Pueblo y CODECHOCÓ se incrementaron las dragas en un 184% (Nuevo Siglo, 2014).

El profe atento al recorrido, ve un hombre que parece flotar sobre el agua dirigiendo su balsa, canaleta en mano, en sentido contrario al bote y con la única compañía de los plátanos que transporta. Esto le recuerda las veces que hacía lo mismo cuando llegó a ese pueblo.

Más adelante, otro aviso: *“los héroes nunca mueren”*, recuerdo de la guerra que vive Colombia hace más de 50 años. Estas imágenes a lo largo del río, evidencian la poca presencia del Estado. “Cerca del 80% de los municipios del departamento de Chocó, han registrado algún tipo de riesgo para la población civil como consecuencia del conflicto armado, haciendo del departamento uno de los más afectados por la confrontación armada y la disputa del territorio por los grupos armados ilegales” (Defensoría del Pueblo, 2014).

Una curva, el bote se inclina sobre la derecha dirigiéndose al pueblo donde los motores se apagarán después de unas tres horas de viaje. Una a una se bajan las personas, algunas prueban sus habilidades de equilibristas por el borde del bote, o saltan a otras embarcaciones que ya no tienen pasajeros. Se quitan el chaleco, recogen las maletas, pagan el pasaje y suben las escaleras, al final de ellas, varias personas esperan encomiendas, amigas, familia, profesores, materiales... lo que la ruta trajo.

El profe camina por el pueblo mientras varias niñas salen a saludarlo, le abrazan, toman su mano, caminan un rato con él y luego corren de regreso a sus casas, a la vez que chaquiras, de múltiples colores pegadas a las trenzas, saltan

con el movimiento y evocan historias ancestrales de rutas para la libertad, mensajes ocultos en sus cabezas para los resistentes cimarrones y para los amores a prueba del látigo.

Los libros

Cae la tarde, las nubes se oscurecen anunciando la lluvia, como es común en la selva húmeda tropical. La escuela silenciosa, con sus cinco salones y el restaurante escolar vacíos, esperan el inicio de un nuevo día de enseñanzas. Solo se escucha el ruido del motor de la planta de luz y algún insecto volando.

El profe se dirige a un estante de la rectoría y saca un libro más grueso que una resma de papel y otro delgado con los registros de matrícula de los estudiantes. Pasa las hojas, una a una con delicadeza, buscando una línea roja y corta en la parte superior, mientras relata: *“estos son los que ya están finados, este es reinsertado, este no sabemos si está vivo o muerto, ella también se fue, ese es el triste panorama. De aquí para allá comienza mi triste realidad y lo más verraco es la impotencia”*.

Mientras afuera comienza a llover sus ojos recorren las marcas, esas líneas rojas que señalan lo despiadado de esta guerra, la cruel sentencia que representa tener cierta edad y vivir a la suerte de un poder que no respeta sueños, esperanzas y expectativas. De su rostro inexpresivo apenas se mueven los labios y las palabras salen pesadas, con dejos de impotencia: *“nosotros aquí tenemos muchachos que prácticamente uno se da cuenta que están allá y que acá están lunes, martes, miércoles y jueves. El viernes a mí me vienen a decir que lo ven haciendo turnos en la mina o armado.. comienzan haciendo mandados”*.

Su voz se suma a otras voces, como susurros, que no quieren tener nombre y no pueden tenerlo: *“ellos permanecen mucho dentro de los pueblos y los más vulnerables son los niños y las niñas”, “ellos les hacen muchos regalos, mucha vaina”*.

Los actores del conflicto armado colombiano siguen reclutando y utilizando a la niñez para los fines de esta guerra, arrancándoles de sus familias, de sus escuelas y cotidianidades. Esta tragedia, es uno de los hechos victimizantes más expandidos en el Chocó donde se han reportado casos en los 30 municipios, a abril del 2012 se identificaron 37 víctimas en Quibdó, 27 en Nóvita y 25 en San José del Palmar, según el Informe departamental de hechos victimizantes de la Unidad para la Atención y Reparación Integral de

Voces

“La educación propia busca rescatar y mantener nuestra cultura, basándose en las costumbres, creencias y tradiciones que nos identifican”.

Maestra

Centro Educativo San Onofre Alto Tamaná

Nóvita - Chocó

* No se hará mención específica a lugares y a personas por protección a las comunidades de estos territorios.

** Comunicadora Social - periodista de la UPB. Comunicadora y Asesora pedagógica del proyecto Fortalecimiento de la Educación Propia. Campo Programático Educación y Ciudadanía. Corporación Región.

Víctimas en Chocó. Esta práctica, que deja sillas vacías en las escuelas, se ha extendido en 22 de los 32 departamentos de Colombia (Springer, N. 2012). Entre enero y noviembre del 2014 se presentaron en el país 125 eventos relacionados con el uso, reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes, según el boletín de monitoreo N° 13 de COALICO (2014).

En esa selva, que desde el aire se ve como millones de brócolis apiñados y desde el río se levanta con imponencia, habitan 495.151 personas. El 90% es de raza negra, el 6% es mulata y blanca, el 4% restante es indígena (Plan de Desarrollo Chocó 2012 – 2015, 2012). Los niños y niñas de los grupos étnicos son “afectados de manera desproporcionada por todas las violaciones graves” a los derechos humanos¹, según el informe anual del Secretario General al Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, “Los niños y los conflictos armados” del 15 de mayo de 2013.

La pobreza extrema, la exclusión social, la desnutrición, el racismo, el desplazamiento forzado, el aislamiento geográfico y la discriminación, son la expresión de la vulnerabilidad de estas comunidades, escenario propicio para que los grupos armados penetren estos territorios y pasen por encima de los derechos individuales y colectivos de los grupos étnicos. Sus prácticas culturales, la noción de territorio, la cosmogonía, las formas de organización, su espiritualidad se ve minada por el paso de la guerra.

Allí, donde la luz eléctrica solo aparece cuando empieza a oscurecer y se apaga a las 9 o 10 de la noche, viven a lo sumo 370 personas acompañadas de gallinas, gatos y perros. Cuentan, a baja voz, que en el 2013 se llevaron tres niños y una niña, y en el 2014 una familia decidió sacar a su hijo y a sus dos hijas del pueblo por miedo, al igual que la mujer de pelo alisado que hace todos los esfuerzos para sacar a su hijo y así evitar que engrose las filas de alguno de estos grupos armados.

Hay diversas razones para que esta situación se esté presentando según la Defensoría del Pueblo (2014): la institucionalidad y gobernanza en las zonas de conflicto armado es débil, hay

presencia permanente de los grupos armados no estatales, cuando se presentan casos de reclutamiento las autoridades civiles municipales no cuentan con instrumentos de registro de casos, la información oficial es inexistente, la poca que se encuentra está dispersa y no está sistematizada, y el desconocimiento de algunos funcionarios sobre de la normatividad tanto nacional como internacional aumentan el silencio y el aislamiento. Termina convirtiéndose en un crimen invisible, porque las denuncias no superan el 2% de los casos en el país, como dramáticamente lo muestra la investigación de Natalia Springer (2012), “Como corderos entre lobos”.

Este país que ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño y su Protocolo Facultativo Relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados; que el 19 de julio del año 2010 promulgó el CONPES 3673 de política de prevención del reclutamiento, “no ha logrado articular una política pública integral orientada a prevenir efectivamente la vinculación y reclutamiento de la niñez al conflicto armado” (Defensoría del pueblo, 2014).

El profe, pasa otra hoja, la marca roja aparece, hay un silencio y continúa con el relato de niños y niñas de la escuela que fueron reclutados, “el día que se llevaron a la niña me fueron a decir y a mí se me salían las lágrimas porque uno considera que ese es su hijo. A los niños y a las niñas se los llevan por igual”.

Según el ICBF entre noviembre de 1999 y el 2015 han ingresado al programa de atención especializada 5.708 víctimas de reclutamiento. (El Tiempo, 2015). En el marco del proceso de paz que se adelanta en la Habana, es perentorio que los grupos armados suspendan el reclutamiento y entreguen a los niños, niñas y jóvenes que están en sus filas a las instituciones de protección del Estado. El anuncio de la guerrilla de la FARC – EP de no reclutar menores de 17 años es una gran noticia para avanzar en el desescalamiento y culminación del conflicto armado, sin embargo, es necesario un total compromiso para que ningún niño, niña o joven esté sufriendo las atrocidades de la guerra.

La escuela se erige en estos territorios como escenario para la esperanza, en la mayoría de las zonas rurales del Chocó, es la única presencia del Estado. Allí, en medio de la pobreza, el aislamiento, el olvido y la guerra, las comunidades sueñan con la tranquilidad, con aprender, ser felices, ser tratados dignamente y tener derecho a decidir la vida que quieren. Por eso, terminar la primaria, soñar con hacer bachillerato para lograr pasar a la universidad, es en sí mismo, un acto de resistencia, de valentía y de construcción de paz.

Cuando el profe llegó, entre bachillerato y primaria había 37 estudiantes, hoy cuentan con 177. “Fue un proceso de boca a boca, uno decir: Juan decile a Pedro que traiga el hijo; Pedro decile a Juan, Juan a Antonio, Antonio a Manuel y así logramos que la gente fuera trayendo los hijos”.

Se escucha el sonido de balones rebotar, inicia el partido de voleibol en la única cancha de la escuela que se llena de niños y niñas, que ya sin uniforme, quieren jugar. Mientras tanto el profe cuenta que cuando se enteran que a algún niño o niña se lo piensan llevar, él con los maestros y maestras, hacen todo lo posible para mantenerles en la escuela: “los invitamos a almorzar a la casa, los ocupamos de actividades del colegio en la tarde, manejan el proyecto productivo o son monitores de deporte con un grupo de niños. Para seguir motivándolos trabajamos con instrumentos musicales”.

Cierra el libro y retoma la palabra “yo me he querido hacer el mejor amigo de los muchachos y les doy instrucciones a los maestros, ese niño hay que tratarlo como con guante de seda, porque si lo tenemos de pronto le podemos cambiar la mentalidad. En un momento dado puede decir: voy a seguir mi estudio, me gusta el estudio, pero si lo echamos, ya lo estamos mandando a la guerra”.

Referencias

COALICO: Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. (2014) Recuperado el 29 de julio de 2015 de: <http://coalico.org/destacadas/observatorio-de-ninez-y-conflicto-armado/57-observatorio-de-ninez-y-con->

- flicto-armado-destac/321-130-boletin-de-monitoreo-ninez-y-conflicto-armado-en-colombia.html
- Gobernación del Chocó. (2012). Bases del Plan de Desarrollo 2012 – 2015. Departamento del Chocó. Recuperado el 23 de julio de 2015 de: <http://www.choco.gov.co/apc-aa-files/33383233323433613733356461666538/plandedesarrollo.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2014). Crisis Humanitaria en Chocó: diagnóstico, valoración y acción de la Defensoría del Pueblo. Bogotá. Recuperado el 19 de julio de 2015 de: <http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/crisisHumanitariaChoco.pdf>.
- Defensoría del Pueblo. (2014). Informe Defensorial. Prevención del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes. Análisis de la política pública con enfoque étnico. Bogotá. Recuperado el 19 de julio de 2015 de: <http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/informedefensorialreclutamiento.pdf>
- El Nuevo Siglo. (2014). Chocó sigue sufriendo el impacto de la minería ilegal. Bogotá. Recuperado el 23 de agosto de 2015 de: <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/6-2014-choc%C3%B3-sigue-sufriendo-el-impacto-de-la-miner%C3%A1-ilegal.html>
- El Tiempo (2015). Farc se comprometen a no reclutar menores de 17 años. Recuperado el 15 de julio de 2015 de: <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/farc-no-reclutaran-mas-menores-de-edad/15236821>
- Springer, Natalia. (2012). Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia. Bogotá. Recuperado el 23 de junio de 2015 de: http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf

Nota

- 1 Las seis violaciones graves según el informe son: la matanza y la mutilación de niños, el reclutamiento o utilización de niños como soldados, la violencia sexual contra los niños, los ataques contra escuelas y hospitales, la denegación del acceso de los niños a la asistencia humanitaria y el secuestro de niños.



Hader **Calderón Serna**^{**}

En la actualidad existe un número representativo de experiencias e instituciones educativas, incluyendo las universidades, que asumen el territorio y el mundo de la vida cotidiana de las comunidades como referentes de su acción socioeducativa, buscando darle salida a la denominada “crisis” de la escuela (Longás & Otros, 2008) o “crisis mundial de la educación”, la cual ha llevado a una pérdida de confianza en la educación y en la institución escolar (Petrus, 1997).

Universidad y región:
hacia la construcción social
de proyectos educativos territoriales*

* Este artículo es derivado del trabajo de investigación “Universidad y Región: Hacia la Construcción Social de Proyectos Educativos Territoriales de Comunidades Académicas de Aprendizaje”, elaborado en el 2014 en el marco de la Maestría en Educación, Línea Pedagogía Social, Facultad de Educación-Universidad de Antioquia.

**Licenciado en Educación: Historia y Filosofía, Especialista en Didáctica Universitaria y Magíster en Educación. Profesor ocasional de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Coordinador de Prácticas Pedagógicas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, y miembro del Grupo de Investigación Unipluriversidad.

Por eso, hoy más que nunca, las acciones educativas no se pueden circunscribir únicamente al ámbito de un aula regular o de una institución educativa en particular. Debemos pensar la escuela y las educaciones no como estructuras cerradas de cuatro paredes, sino como espacios-tiempos abiertos, en proceso permanente de construcción (Calderón, 2011). Esto es factible a partir del desarrollo de proyectos socioeducativos y culturales construidos participativamente con los distintos actores que conforman las comunidades territoriales, “con la finalidad de procurar, favorecer y potenciar la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social, y posibiliten la incorporación activa y transformadora de estas personas a un contexto social y cultural concreto” (Giné, 2007: 68; citado en, Parcerisa, 2008: 17).

A continuación, sugiero algunas líneas de reflexión para caminar hacia la construcción social de proyectos educativos regionales, desde el quehacer de la Universidad de Antioquia en los territorios, pero que resultan pertinentes para cualquier institución o corporación que desarrolle procesos educativos transformativos con comunidades. No son recetas ni un deber ser; son reflexiones-provocaciones pasadas por el cuerpo y el corazón de un maestro, que vive y siente su labor como una vocación-pasión por la educación, en la perspectiva de construir una sociedad más humana y equitativa, económica, política, social, cultural y territorialmente. Hasta ahora, la Universidad se ha pensado desde sí misma, para definir su relación con los territorios. Si las regiones son sujetos en construcción, ¿por qué no pensar en un proyecto social de Universidad, cimentado desde las voces, sentires y experiencias de las comunidades regionales? He ahí, uno de nuestros principales retos como Universidad en este siglo XXI.

Los territorios¹, por su relación con la historia, el desarrollo y las relaciones de poder (político, económico, social y cultural), son frágiles y fugaces, pues aunque los espacios geográficos permanecen, el entramado de interacciones que

sobre ellos se construye y que configura su identidad, está sometido al cambio o a la desaparición. De ahí que la tarea de consolidar un territorio, tal como se afirma desde el Plan Estratégico de Antioquia (Planea, 2006), sea obra de la cultura, entendida a la vez como fundamento, medio y fin: “Con el territorio, es fundamento; con la educación, el capital social e institucional y los emprendimientos es medio; y como fin, asegura el logro de los más altos propósitos del desarrollo humano sostenible” (p.44).

Sin la educación, comprendida como derecho a lo largo de la vida, y sin la educación superior, como eje articulador y motor propulsor de un sistema educativo territorial², no es posible superar los grandes problemas relacionados con la consolidación de los territorios, entre otras razones, por su función formadora del ser humano, su articulación a la cultura, por generar competencias que aseguran desempeños idóneos, y como área estratégica dotada de gran dinamismo, capaz de afectar muchos otros ámbitos de la realidad, tales como la ciencia, la tecnología, la institucionalidad, los recursos naturales, la biodiversidad, la salud, la nutrición y la dotación del territorio (Planea, 2006).

En un mundo globalizado como el nuestro, cada vez se torna más compleja la relación universidad-sociedad (Malagón, 2005), sobre todo cuando se problematiza la función social predominante asignada a la universidad desde la modernidad, como un factor efectivo para que las sociedades alcancen el tan anhelado “desarrollo”, entendido casi exclusivamente como “crecimiento económico” y “progreso” (Escobar, 2010), y no como “desarrollo local y regional” (Planea, 2006)³, o “desarrollo endógeno” (Haverkort, 2012)⁴, que son constructos teóricos alternativos elaborados desde América Latina y otros pueblos del Sur.

Pensar la relación universidad-sociedad en perspectiva de un desarrollo alternativo desde las regiones, conlleva múltiples tensiones dentro y fuera del ámbito universitario, pues en las condiciones actuales, según lo expresa Coraggio (2002), implica tener una propuesta

de universidad que entre en confrontación directa con el programa de su disolución a manos del mercado, y recomponer el sistema universitario, de forma tal que se pueda “contribuir a la generación de utopías, la crítica epistemológica de las verdades desde las cuales se justifican las políticas de dominio, el desarrollo de estrategias de investigación y formación que contribuyan a la constitución de actores sociales y políticos democráticos”(p.10).

Aunque la presencia de la Universidad por sí misma no es garantía suficiente para generar este tipo de desarrollo que las regiones demandan, su vinculación y contribución específica sí constituye un soporte determinante para las transformaciones de las comunidades, en tanto puede jugar un papel de soporte de esas transformaciones, trabajando en red y de manera articulada, junto a otras instituciones educativas, culturales, y de comunicación que comparten el ámbito territorial y que están comprometidas “como corresponsables de garantizar el derecho al conocimiento y la información de calidad para todos los ciudadanos” (p. 16).

Boissier (1990) sostiene que una universidad *in situ* en las regiones no debe asumirse solamente como “agente inductor” ni perder su carácter de universalidad, sino transformarse en un punto focal de “*sinergia regional*” (p.118), articulando sus ejes misionales de docencia, investigación y extensión, para potenciar el desarrollo alternativo de dichas regiones:

[...] una universidad sita en una región debe ser simultáneamente regional y nacional, pero en el siguiente y estricto sentido: se es universidad regional por la naturaleza e importancia de las articulaciones entre las funciones universitarias (formación, investigación y extensión), y la realidad y necesidades de la región, y se es (o se debe ser) universidad nacional, por la excelencia de algunas áreas de esas funciones, y no por repetir, no importa si mediocre o brillantemente, lo que hacen las universidades de la capital (p118-119).

La complejidad de las problemáticas regionales le plantea por tanto a la Universidad, no sólo la responsabilidad de “planificar el desarrollo”, sino sobre todo, vincularse dialógicamente con las comunidades con las cuales interactúa para fortalecer las dinámicas del desarrollo territorial, reconociendo y valorando sus miradas, sueños y realizaciones. Esto le exige a la Universidad, entre otros asuntos, “[...] conocer los hilos de su dinámica, comprender qué significa el desarrollo de cada región y proponer, dentro del conglomerado social regional, qué capacidades se deben desarrollar y cuáles conocimientos” (PER, 2002: 12).

Como la perspectiva del desarrollo al que se aspira está asentado en las particularidades del territorio, en su naturaleza diversa, fragmentada y heterogénea, con amplia participación de los actores y las instituciones, y con reconocimiento de la cultura y la forma de solucionar los problemas que poseen los pobladores (PDSO, 2010), se hace indispensable un trabajo conjunto entre la Universidad y las comunidades, en tanto protagonistas y generadoras de desarrollo alternativo, pues como lo plantea Cardona (2010), a este tipo de desarrollo no se llega de cualquier forma:

[...] sólo se puede llegar convirtiendo las regiones en un verdadero objeto de estudio que privilegie la visión de sus propios habitantes, para que sean ellos quienes a partir de las fortalezas de la región y de las idealizaciones y construcciones culturales, sociales y económicas conjuntas, busquen su propio concepto y estilo de desarrollo (p.185-186).

Como por lo general, las universidades no tienen capacidad para enseñar ni para investigar los conocimientos y ciencias endógenas, tal como sostiene Haverkort (2012), es preciso producir un sistema universitario que acepte, incorpore y mejore los conocimientos y las ciencias endógenas, fomentando iniciativas de cooperación interdisciplinaria a largo plazo, y proyectos colaborativos internacionales, especialmente de interés global. Para ello, el autor propone una

serie de principios del desarrollo endógeno, que han sido aplicados y valorados en distintas partes del mundo, y que resultan pertinentes para repensar la acción de la universidad en nuestros contextos subregionales:

- a. El desarrollo endógeno no parte de una posición técnica o científica, sino de la vida diaria de las comunidades involucradas: sus visiones de mundo, su organización social, sus valores, conocimientos, recursos, y la forma en que los usan. Este desarrollo se enfoca en la implementación in situ de las prácticas locales, en lugar de la conservación ex situ en bibliotecas y libros de texto.
- b. El desarrollo endógeno reconoce la importancia de buscar sinergias en lugar de dependencias, explotación, homogeneización y control externo. Su florecimiento sólo puede darse cuando existe un entorno político que lo facilita, lo cual puede crearse gradualmente mediante el trabajo en red, la cooperación y la promoción.
- c. La investigación acción y los enfoques interdisciplinarios, permiten que los proyectos de investigación recojan aportes locales y adapten el trabajo de campo a las situaciones específicas. Para aprender a reconocer, experimentar y entender los procesos, conceptos y valores locales, los investigadores deben participar en las actividades locales con una mente abierta, para entender y no sólo investigar las visiones de mundo.
- d. La pluralidad de las visiones de mundo conduce a la pluralidad de las ciencias. Por eso, es imposible intentar crear un proceso de aprendizaje conjunto o un diálogo entre distintas formas de conocimiento, si las ciencias involucradas se excluyen mutuamente. En este proceso no se puede considerar superior o inferior a ninguna ciencia. Se impulsa a cada ciencia a desarrollarse, a mejorar sus métodos y teorías a partir de su propia dinámica e interacción con otros sistemas de conocimiento. Además, se desarrollan enfoques transdisciplinarios para las investigaciones.
- e. Se precisa desarrollar estrategias para el desarrollo endógeno con enfoque de género y apoyar el diálogo intercultural e intercientífico.
- f. Se deben respetar los mecanismos decisorios y el rol de las autoridades tradicionales, a la hora de manejar conflictos internos de poder, cuestiones de género, propiedad y sucesión de liderazgos.

“Reconocer la diversidad y la diferencia es cumplir con el ideal de formación, es estar juntos”.

Maestra
Institución Educativa José Acevedo y Gómez
Medellín - Antioquia

La problematización de la relación universidad-sociedad reviste un mayor nivel de complejidad cuando se aborda desde el paradigma universidad y región, que según Sabogal (2010) significa dos cosas esenciales: la primera, que la universidad no está situada fuera de la región, sino que es un componente consustancial de ésta, la universidad es región. Y la segunda, que la universidad debe convivir responsablemente con la región, generando permanentemente a través de sus acciones de docencia, investigación y extensión, condiciones favorables para construir alternativas de desarrollo tales que permitan mejorar el nivel de vida de las comunidades: “La Universidad le entrega a la región el conocimiento científico y tecnológico, sus conocimientos sociales y culturales, sus reflexiones sobre las alternativas de futuro, etc. Y, a su vez, la región le entrega sus saberes ancestrales y experienciales” (Sabogal, 2012: 30).

En ese sentido, en la construcción de proyectos educativos territoriales por parte de la Universidad, “más allá de la instalación física de aulas y edificios en diferentes puntos geográficos, lo que debe prevalecer es la intencionalidad política de construir nichos académicos” (PER, 2002: 69), capaces de generar desarrollo alternativo a partir de la gestión inteligente de los territorios (Farto, 2006). Un nicho académico es mucho más que la confluencia de un grupo de investigadores y/o académicos en torno a un proyecto:

“Es un espacio complejo de entrelazamiento de roles, instituciones, actores, saberes, aspiraciones, procesos sociales y acciones, orientadas a producir y reproducir las condiciones necesarias para el avance del conocimiento (...), para avizorar y orientar la construcción de políticas públicas; la transformación institucional según la conciencia y la reflexión crítica sobre las reglas del juego establecidas, y la articulación requerida entre la educación, la innovación, el desarrollo tecnológico, donde la educación y las instituciones educativas tengan el lugar preciso para diseñar el mundo de la vida querido por los pobladores regionales” (PER, 2002: 57-58)

Pero para configurar y fortalecer un nicho académico, se requiere ineludiblemente la formación de sujetos académicos, esto es, “personas y organizaciones con voluntad de convertirse en y ser reconocidos como actores sociales autónomos con capacidad de modificar el entorno” (PER, 2002: p.58), y que buscan a su vez, constituirse en una comunidad de aprendizaje, es decir:

Una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, para educarse a sí misma, a niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias (Torres, 2001: p.1).

Las Comunidades Académicas de Aprendizaje se basan en la transformación social de los centros educativos y culturales, y sus entornos comunitarios, fundamentados en el aprendizaje dialógico (que engloba y supera el significativo). Esto supone inicialmente, construir el sueño del nuevo tipo de educación, producto del diálogo y consenso entre el mayor número de sectores implicados (actores educativos, culturales, sociales, políticos, productivos, entre otros). Al sueño le sigue la selección de prioridades y la transformación del contexto. Todas las personas que se relacionan con el proyecto deben participar en esa transformación. Todos estos estamentos deben buscar llegar por la vía del diálogo, a un compromiso común que incluso se concrete en la firma de un Pacto Social por la Educación y el Aprendizaje (Flecha, 1997), que conlleve a la construcción de un Proyecto Educativo Territorial de Comunidad de Aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje se plantean sobre la base de una pedagogía crítica y como respuesta educativa igualitaria a una sociedad de la información. En ellas se asume como principio que todas y todos tienen derecho a la mejor educación, tienen capacidades para conseguirla, y que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal (Valls, 2000), motivados en gran parte, por la convicción de que “el ser humano puede ser más educándose para ello” (Freire, 2008: 14), y que “el desarrollo de una región demanda la formación crítica intelectual de las mayorías y no sólo de la élite egoísta y centrada en sí misma” (Freire, 2008: 153).

Las Comunidades de Aprendizaje se pueden proponer, siguiendo a Torres (2001), como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia afuera, capaz de influenciar los modos tradicionales de pensar y hacer política educativa, a nivel local, regional y nacional, así como los modos convencionales de cooperación internacional en educación. Este modelo podría contribuir a superar algunos problemas y sesgos tradicionales dentro del campo educativo, tales como la falta de una visión sistémica de lo educativo, el divorcio entre la escuela y la educación con las comunidades, la dificultad para entender y asumir la diversidad, y el predominio de la lógica de proyectos aislados, sin articularlos a proyectos macros y al contexto. Las comunidades de Aprendizaje, vistas así, se constituyen en una respuesta pensada desde las mismas comunidades para superar las insuficiencias en el sistema educativo, que no siempre prepara para la vida, y para responder de manera pertinente y adecuada a los retos del mundo de hoy.

Referencias

- Boisier, S. (1990). *Territorio, Estado y Sociedad: Reflexiones sobre descentralización y desarrollo regional en Chile*. Santiago: Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en internet: <http://goo.gl/Z1WFMi>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.
- Calderón Serna, Hader. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa. En: *Unipluriversidad. Vol.11 No.2, 2011*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Pág. 93-104.
- Cardona, E. (2010). Estrategias para la materialización de las políticas de responsabilidad social universitaria, en el marco de los programas regionalizados. *Revista Estudios de Derecho*, vol. LXVII, N°149, pp.165-188.
- Coraggio, J.L. (2002). Universidad y desarrollo local. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “La educación superior y las nuevas tendencias”, organizado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), UNESCO y el CIESPAL, en Quito, 23-24 de julio 2002. Disponible en internet: <http://goo.gl/JPAGbT>. Consultado el 4 de mayo de 2014.
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Farto, J. (2006). *Desarrollo local sostenible en territorios inteligentes y responsables*. Cantabria, España: Documenta. Instituto Europeo de Estudios para la Formación y el Desarrollo. 302 p. Libro en versión digital.
- Flecha, R. (1997). Aprendizaje dialógico y participación social. Disponible en internet: http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/apren_dialogico.pdf
- Freire, Paulo. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. 3ª edición en español. México: Siglo XXI Editores S.A. 284p.
- Haverkort, B. (2012). El aprendizaje en distintas ciencias. Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior. Los desafíos para la coevolución de la ciencia dominante y las tradiciones del conocimiento indígena. En F. Delgado & D. Ricaldi (Eds.), *Desarrollo Endógeno y Transdisciplinariedad en la Educación Superior: Cambios para el diálogo intercultural entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno* (pp. 151-190). Cochabamba: AGRUCO. Disponible en internet: <http://www.agruco.org/agruco/pdf/libros/transdisciplinariedad.pdf>.
- Longás, Jordi; Cívís, Mireia; Riera, Jordi; Fontanet, Annabel; Longás, Eduard; y Tomás, Andrés. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura in-novadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. En: *Pedagogía Social*, núm. 15, marzo, 2008, pp. 137-151.
- Malagón, L.A. (2005). *Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 212 p. ISBN 958-20-0806-7.
- Parcerisa Aran, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. En: *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, núm. 15, marzo, 2008, pp. 15-27. Universidad Pablo de Olavide. España. Disponible en internet: <http://goo.gl/zZ1qAL>. Consultado el 8 de julio de 2014.
- Petrus, Antonio. (1997). Concepto de Educación Social. En: Antonio Petrus (Ed). *Pedagogía Social* (pp.9-39). España: Ariel. Disponible en internet: <http://goo.gl/dXoCRo>. Consultado el 8 de julio de 2014.
- Plan Estratégico de Antioquia –Planea- (2006). El desarrollo local y regional de Antioquia. Propuesta estratégica. Medellín, Junio de 2006.
- Plan Estratégico de Regionalización de la Universidad de Antioquia –PER- (2002). Medellín: Dirección de Regionalización de la Universidad de Antioquia, con el apoyo investigativo del INER.
- Plan de Desarrollo de la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia (PDSO, 2010). Medellín: Universidad de Antioquia, INER.
- Sabogal, J. (2010). Los medios como fines. En: *Diálogos por la reforma universitaria N°10*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Sabogal, J. (2012). Pensamiento, Desarrollo y Universidad Alternativos. Contribución a la discusión de la Reforma a la Educación Superior. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño. 117p.

Torres, R.M. (2001). Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001. Artículo disponible en internet: <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/ComuApre4.pdf>.

Valls, M.R. (2000). Tesis Doctoral: Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Universidad de Barcelona. Disponible en internet: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0526108-091716/>

Notas

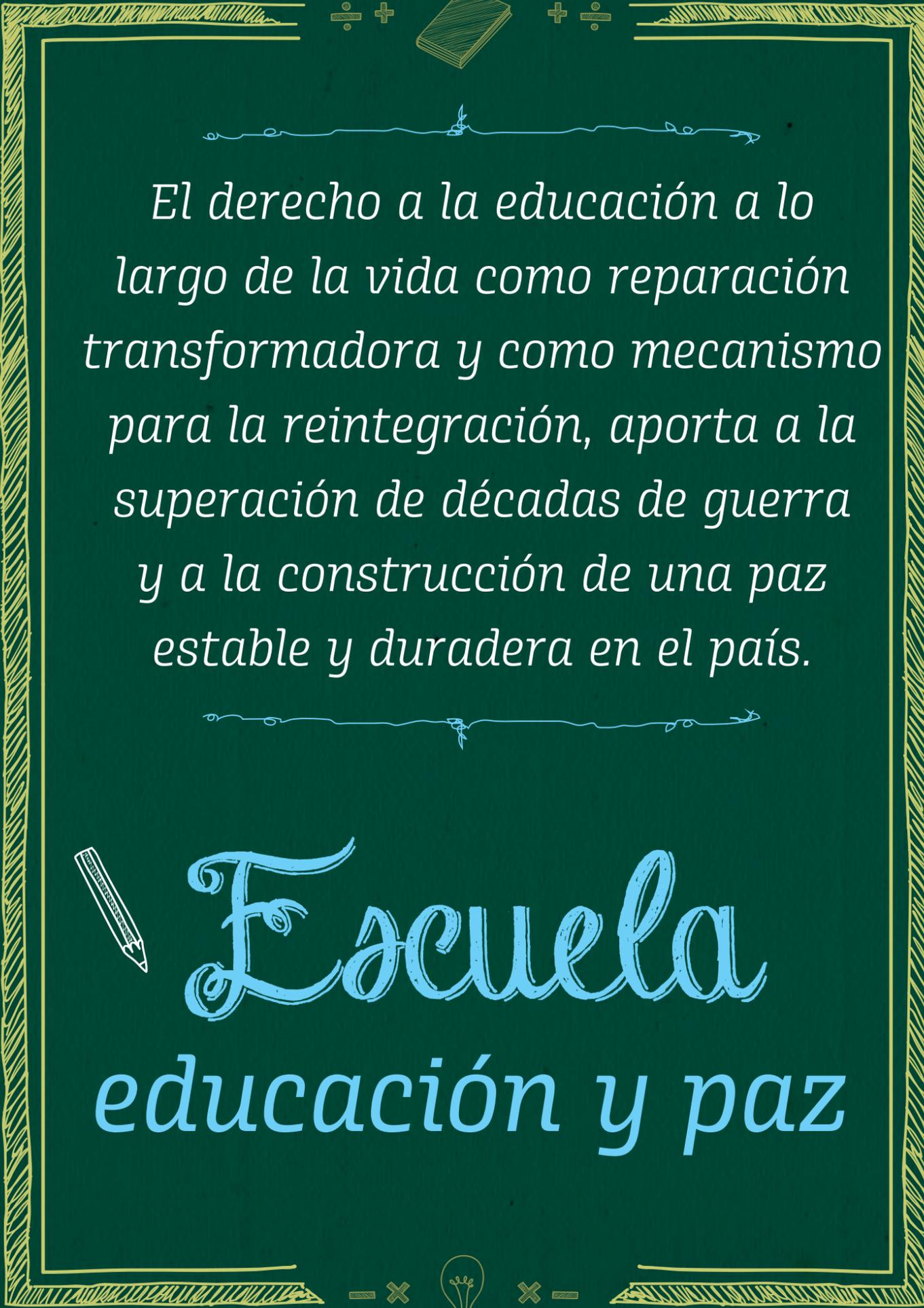
¹ Entendemos el territorio no simplemente como espacio físico, sino fundamentalmente como espacio humano y social, como geografía moldeada por la cultura y demarcada por relaciones de poder, que juega un papel determinante como espacio geográfico ocupado por grupos humanos que han forjado en él formas de vida y de interacción mediante el arraigo y la apropiación, la transformación de condiciones preexistentes y las relaciones de poder político, económico, social y cultural (Planea, 2006: p. 37).

² Aunque en Antioquia se cuenta con un servicio educativo que trata de responder puntualmente a problemas específicos, éste no funciona como un sistema educativo territorial, con "una visión sistémica del servicio educativo como criterio ordenador y orientador de acciones, que lo dote de una racionalidad interna para el conjunto de niveles, modalidades, acciones y políticas", y que proceda de la construcción de sistemas locales, tal como lo demanda el desarrollo local y regional (Planea, 2006: p. 63-64).

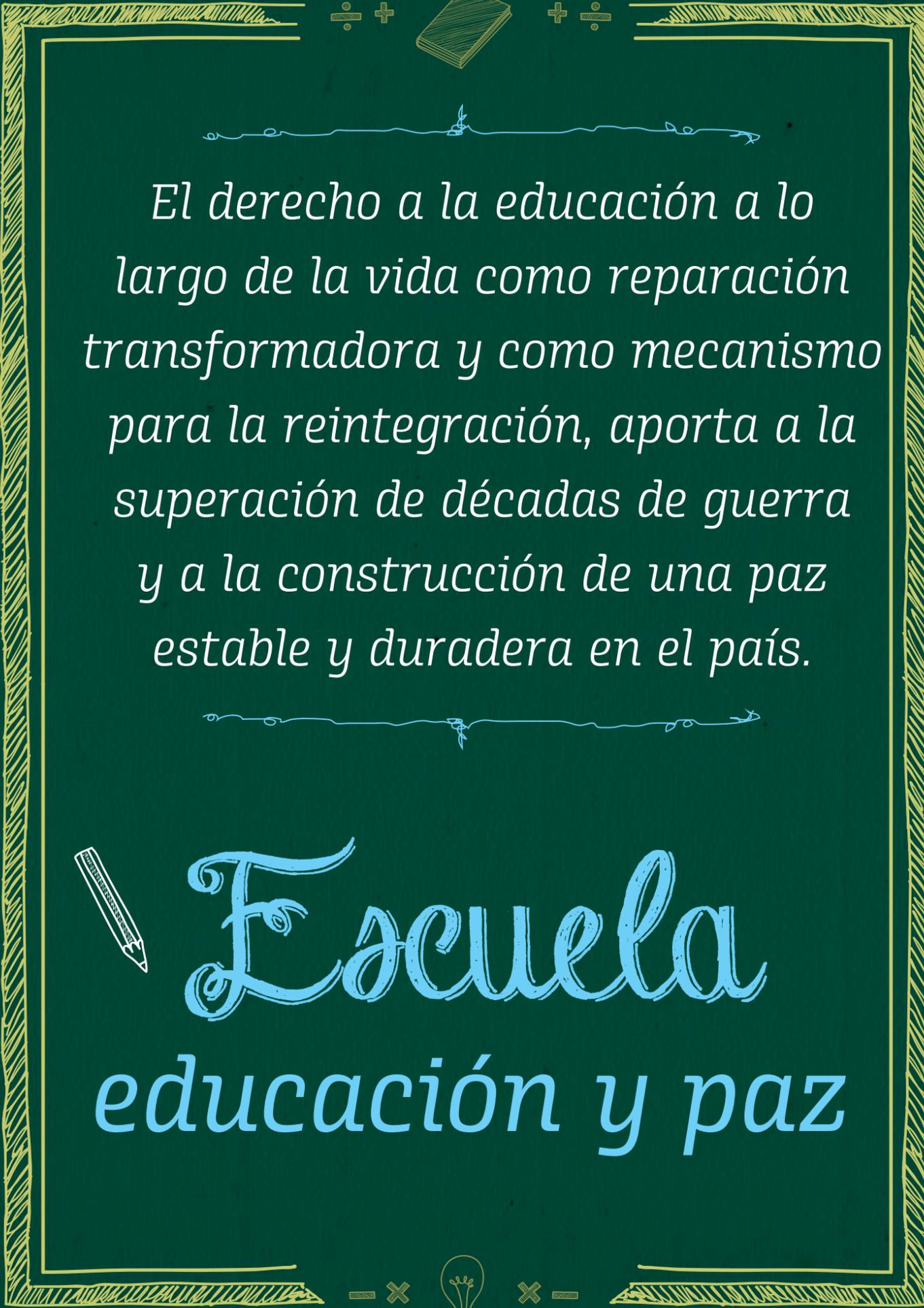
³ El modelo de desarrollo que ha primado en Colombia, se ha caracterizado por la inequidad y la exclusión, tanto social como territorial. En la búsqueda de un modelo alternativo de desarrollo, el Plan Estratégico de Antioquia (Planea), asumió la propuesta del desarrollo local y regional, corriente mundial que surgió en los años 80' como respuesta de las localidades y las regiones a los desafíos de la globalización y a sus posibilidades endógenas de desarrollo. El desarrollo

local, es entendido desde el Planea (2006), como el resultado de las decisiones que para el mejoramiento de un territorio en su conjunto y de la calidad de vida de sus habitantes, toman los actores (individuales e institucionales) locales en su interrelación con otras escalas (regional, nacional e internacional).

⁴ Es un enfoque alternativo de desarrollo entendido como "aquél que se basa principalmente, pero no exclusivamente, en los recursos disponibles a nivel local, conocimiento, cultura, liderazgos locales, con apertura debida para integrar los conocimientos y prácticas tradicionales así como externas" (Haverkort, 2012: 32).



El derecho a la educación a lo largo de la vida como reparación transformadora y como mecanismo para la reintegración, aporta a la superación de décadas de guerra y a la construcción de una paz estable y duradera en el país.



*Escuela
educación y paz*



Educación con calidad y pertinencia para la niñez víctima del conflicto armado*

Edgar **Arias Orozco****

Las múltiples demandas que la sociedad hace a la escuela y los numerosos problemas y dificultades que ésta enfrenta cotidianamente, se constituyen en factores que limitan la posibilidad de reflexionar e intencionar acciones especializadas, dirigidas a la población víctima de la guerra.

Si bien, desde el sistema educativo y la escuela se reconoce como víctima a la población desplazada –sometida a múltiples vejaciones en su dignidad y limitada en el acceso a los derechos fundamentales- aún no se ha dimensionado el significado que tienen la educación y la escuela para quienes viven y sufren otro tipo de afectaciones por la guerra y las confrontaciones urbanas entre distintos grupos armados. Esto no significa que los diferentes actores educativos carezcan de posturas y análisis sobre la guerra, la violencia social y sus efectos o impactos en la población infantil y juvenil, sin embargo, a nivel institucional es incipiente el reconocimiento pedagógico, social y político de las víctimas para intervenciones consecuentes y pertinentes en la escuela.

* Este artículo presenta algunas reflexiones a partir de un estudio realizado para el Instituto Popular de Capacitación y Save The Children Canadá, sobre los componentes de aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la educación de la población infantil víctima del conflicto armado en la ciudad de Medellín.

** Sociólogo, Magister en Educación. Docente de la Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura - Medellín.

Reconocer la condición de víctimas a las niñas y niños, especialmente en el ejercicio pedagógico y educativo, implica identificar, caracterizar y valorar en sus vidas, los impactos cognitivos, psicológicos, físicos y emocionales ocasionados por la guerra y sus consecuencias en la apropiación y producción de conocimiento en el proceso formativo. Una mayor claridad conceptual contribuirá a la clarificación política para ofrecer alternativas educativas, pedagógicas y didácticas más pertinentes y cercanas a la historia y trayectorias vitales de los sujetos.

Por ello, partimos del esquema propuesto por la Defensoría del Pueblo para entender los factores constitutivos de cada uno de los componentes del derecho a la educación, a la luz del esquema de las 4A, propuesto en el Informe de la Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación en el año 2004, que “supone la realización simultánea de cuatro derechos y el cumplimiento de cuatro conjuntos de obligaciones por parte del Estado:

- El derecho a la disponibilidad de enseñanza y la obligación de asequibilidad.
- El derecho de acceso a la enseñanza y la obligación de accesibilidad.

- El derecho de permanencia en el sistema educativo y la obligación de adaptabilidad.
- El derecho a una educación aceptable y la obligación de aceptabilidad.

Posibilidades y alcances de los componentes de aceptabilidad y adaptabilidad para la garantía del derecho a la educación de niños y niñas víctimas del conflicto armado

Los componentes de **aceptabilidad y adaptabilidad** del derecho a la educación son los más complejos de tratar debido a la poca claridad en las normas internacionales y nacionales, y a la falta de una relación clara con la población infantil víctima del conflicto armado, sin embargo hay alusiones a aspectos específicos sobre el tipo de educación deseable para esta población.

Estos componentes se han vinculado social e institucionalmente con la calidad de la educación, sin embargo, aunque tienen relación no se refieren exclusivamente a este aspecto. El discurso dominante invoca de manera extensiva e insistente a la necesidad de la calidad de la educación circunscrita a una interpretación más o menos hegemónica: la calidad de la educación

consiste en la máxima eficacia y eficiencia de la gestión educativa, es decir en la consecución mayor de los propósitos educativos con la utilización óptima de los recursos disponibles, y los propósitos se concretan en las capacidades y virtudes requeridas para la reproducción de un orden económico y social. Entre tanto la aceptabilidad y la adaptabilidad constituyen dos conceptos nodales del derecho a la educación, los cuales invocan principios, sentidos y criterios de actuación en la escuela, que garanticen un entorno educativo y pedagógico propicio a la realización de las potencialidades de los sujetos, en un marco de garantía de los derechos humanos en condiciones de igualdad.

Los conceptos de aceptabilidad y adaptabilidad se fundamentan en el derecho internacional, y en la filosofía y la ciencia política, mientras que el de calidad de la educación se basa en desarrollos conceptuales de las ciencias económicas y administrativas. Esto plantea de entrada diferencias sustanciales entre las dos miradas que tratan de responder a la pregunta: ¿la educación para qué?

Se puede en sentido práctico, integrar la adaptabilidad como una característica de la aceptabilidad y no sería conceptualmente impertinente, pero destacar la adaptabilidad como componente del derecho a la educación tiene precisamente el propósito de dar relevancia a dicho asunto. En el concepto predominante de calidad de la educación no se destaca ni la preocupación, ni la comprensión de la necesidad de adaptabilidad del sistema a los contextos y realidades particulares de los sujetos educativos, lo que hace que dicho concepto tenga una limitación significativa al momento de operarse o materializarse en el ámbito escolar.

El concepto de aceptabilidad que propone las Naciones Unidas contiene intencionalidad política y defiende un determinado sentido de la educación. Además es un concepto más vinculado a reglamentaciones jurídico-políticas que a una construcción pedagógica. El reto entonces es entender su devenir práctico en la vida escolar y establecer claramente las estrategias que

hagan aplicable dichas reglamentaciones en las instituciones educativas del país.

La base conceptual de la que se parte se encuentra en instrumentos jurídicos y orientaciones normativas de carácter internacional y nacional sobre el derecho a la educación tales como: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), informes de relatores especiales de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, jurisprudencia de la Corte Constitucional y la legislación nacional.

El PIDESC plantea que la “educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Naciones Unidas, 1966), sin ofrecer mayores detalles sobre el significado de “pleno desarrollo de la personalidad” y sobre “dignidad”, sin embargo, es un punto de partida importante para darle significado al concepto de aceptabilidad. En similar sentido, el Relator Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación señala que la educación debe buscar que niñas y niños desarrollen “sus personalidades, talentos y habilidades para vivir una vida plena y satisfactoria dentro de la sociedad” (Naciones Unidas, 2008). No se precisa el significado de “una vida plena y satisfactoria”.

Estos dos enunciados pueden tomarse como principio y fin de la labor educativa, y estar en la base de lo que entendemos como los fundamentos de una educación aceptable enmarcada en el planteamiento político de la democracia liberal occidental, sin embargo, dejan a múltiples interpretaciones sobre lo que significan los conceptos mencionados, lo cual, si bien favorece la inclusión de diversas concepciones sobre las finalidades de una educación aceptable, también, desfavorece las posibilidades de hacer seguimiento y exigibilidad al cumplimiento de las mismas, en tanto son enunciados generales que pueden resignificarse según contextos, actores sociales, decisores políticos, agentes económicos, gobiernos, etc.

De otro lado dichos enunciados no incorporan la posibilidad de una crítica a la sociedad actual,

Voces

“Que les den a los estudiantes los espacios para que se puedan expresar. Que no tengan miedo de ser lo que son: de la comunidad LGTBI, si les gusta el punk, si son raperos, si les gusta el reggaetón, si les gusta bailar, si les gusta pintar... Que les den otros espacios para que ellos se expresen y vayan desarrollando así la personalidad y no sean como tan alineados. A veces es como bueno salirse un poquito de lo común, no vivir en una monotonía, que todos los días el uniforme, el timbre, la fila y el himno”.

Estudiante
Institución Educativa José Acevedo y Gómez
Medellín - Antioquia

puesto que dan por sentado que la personalidad, la dignidad y una vida plena se logran dentro de la sociedad existente y en la cual se lleva a cabo el acto educativo. En esta dirección las finalidades educativas propuestas por Naciones Unidas no contemplan la crítica al modelo de sociedad que impide la realización de los derechos humanos.

Retomando los instrumentos normativos de orden internacional como el PIDESC y los informes de los Relatores Especiales para el derecho a la educación, la adaptabilidad busca que la educación sea flexible para adecuarse a las necesidades, realidades y contextos particulares de sociedades y comunidades y, a las formaciones y transformaciones culturales de los diversos territorios en que se da el acto educativo.

Una educación adaptable se configura curricularmente teniendo en cuenta que el estudiante y demás actores educativos se caracterizan por tener edades diversas, hallarse en contextos histórico-sociales, practicar lenguas de origen o lenguas oficiales, participar de distintas religiones que confluyen en un mismo espacio, interactuar con personas con necesidades especiales, convivir en entornos familiares particulares, proceder de múltiples lugares de origen e identidades culturales.

La adaptabilidad de la educación se entiende también como la capacidad del entorno educativo de promover y garantizar los derechos humanos en la escuela, no sólo en los términos establecidos para la población en general sino en la medida de la exigibilidad que demandan circunstancias y características específicas de la población infantil y juvenil, es decir la garantía y promoción de los derechos humanos para grupos específicos caracterizados por: su pertenencia a determinada etnia, religión o cultura regional; el uso de lenguajes diferentes al oficial para interactuar con gente de sus comunidades lingüísticas de origen; las identidades divergentes o disidentes respecto a opciones sexuales o a prácticas propias de la juventud; las condiciones y necesidades especiales de grupos y personas; la afectación por causa de conflictos armados y de desplazamientos forzados, etc. La educación adaptable reconoce las particularidades y trabaja

en función de garantizar los derechos humanos de toda la población, buscando potenciar el respeto y la expresión de la diversidad cultural, generacional, étnica, sexual, de género, y las subjetividades plurales que convergen en un mismo territorio de aprendizaje.

Otra característica de la adaptabilidad de la educación consiste en su capacidad para generar las estrategias, métodos y acciones necesarias para asegurar la permanencia y la no deserción en la escuela a: madres gestantes, infancia con necesidades especiales, niñas y niños, hijos e hijas de padres y madres trabajadores; realizar una prestación eficiente y continua del servicio educativo y eliminar toda forma de discriminación.

Si leemos el cumplimiento de estas obligaciones a la luz de la adaptabilidad de la educación con respecto a la garantía de permanencia y no deserción de la población infantil víctima de conflicto armado, debemos reconocer que todavía es incipiente, pues dicha población requiere de otras garantías para permanecer en la escuela como por ejemplo la atención especializada a sus afectaciones psicosociales por causa de la guerra, aspecto que se ha empezado a trabajar y promover en la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias¹. La realización del derecho a la educación en todos sus componentes es la mayor garantía de permanencia, sin considerar que aún la normativa del derecho a la educación se encuentra incompleta en tanto hay muchas circunstancias que no se reconocen o tienen en cuenta. La adaptabilidad es pues un componente decisivo para garantizar el derecho a la educación, y está en relación directa con la garantía de los demás derechos humanos en la escuela.

Ante la imprecisión de las normas y su condición contingente, se requiere una labor de difusión del conocimiento sobre el derecho a la educación clarificando el sentido de los significados de sus componentes y sugiriendo las preguntas y cuestionamientos cuando éstos sean confusos.

La legislación y la normatividad existentes buscan ofrecer orientaciones, pautas y exigencias de orden general para toda la población sujeto de derecho, y aunque desde el componente de

adaptabilidad se intenta con especial insistencia reconocer la pluralidad de entornos culturales y contextos sociales, para el caso de las poblaciones afectadas o víctimas de conflictos armados, las guías más generales no hacen hincapié en esta condición, aunque se constituyen en el punto de partida para hacer seguimiento a la garantía del derecho en dicha población. A nivel internacional lo más explícito en especificar cómo los Estados deben propiciar la garantía del derecho a la educación para la población infantil víctima de conflictos armados, se encuentra en informes y recomendaciones del Relator Especial para el derecho a la educación de Naciones Unidas, y a nivel nacional en normativas internas proferidas especialmente por la Corte Constitucional, sin embargo estas recomendaciones y exigencias a los Estados no hacen directamente alusión a los componentes de aceptabilidad y adaptabilidad, sino que integran en su discurso aspectos relativos a los mismos y a los demás componentes del derecho a la educación.

El interés de aclarar o de poner en evidencia las implicaciones de sentido y significación de los componentes del derecho a la educación, en este caso el de aceptabilidad y adaptabilidad, responde a la necesidad de ampliar la comprensión sobre el tema y orientar con mayor pertinencia la exigibilidad de garantía del derecho que se hace al Estado, pues sólo si el Estado, y en corresponsabilidad la sociedad, cumplen con las obligaciones y exigencias que contienen cada uno de los componentes del derecho, puede decirse que éste se está garantizando.

Bibliografía

- Anderson, A. y Roberts, B. (2005). La Red Interagencial para Educación en Emergencias. *Migraciones Forzadas*, No. 22, Abril 2005. Recuperado el 17 de junio de 2015 de: <http://www.migracionesforzadas.org/pdf/RMF22/RMF22.pdf>
- Cajiao, F. (2008). El Plan Sectorial de Educación de Bogotá, D.C. y el derecho a la educación. *Educación y Cultura*, marzo de 2008, No. 78. Bogotá: FECODE
- Coalición contra la vinculación de niños, niñas y

jóvenes al conflicto armado en Colombia. (2006). *Informe sobre la situación de la niñez afectada por el conflicto armado en la ciudad de Medellín*. Resultado de la misión de verificación. Bogotá: COALICO.

Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. (2007). *Un camino por la escuela colombiana desde los derechos de la infancia y la adolescencia*. Bogotá: COALICO.

Corte Constitucional de Colombia. (2008). *Auto 251 de octubre 6 de 2008*. Recuperado el 24 de noviembre de 2014 de: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/6986.pdf>

Defensoría del Pueblo. (2004). *Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Política Pública Educativa a la luz del Derecho a la Educación*. Bogotá: Pérez, L.

Naciones Unidas (s.f.). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* Recuperado el 22 de abril de 2015, de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Naciones Unidas (2008). *Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho a la desarrollo. El derecho a la educación en situaciones de emergencia. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz*. [en línea] ONU, Consejo de Derechos Humanos, Octavo período de sesiones, 20 de mayo de 2008. Recuperado el 30 de junio de 2015 de: www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/.../A.HRC.8.10_sp.doc

Nota

- ¹ "La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE) es una red abierta de organismos de la ONU, las ONG, donantes, personal que trabaja en el terreno, investigadores e individuos de las poblaciones afectadas que trabajan en conjunto para velar por el derecho a la educación en emergencias y la reconstrucción después de las crisis". Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia. Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana". INEE, 2007.



— *Aportes de la educación
a la construcción de una paz
estable y duradera*

Luis Fernando Herrera Gil*

El 11 de octubre del 2012 José Narro Robles, rector de la UNAM, intercambiaba ideas con las personas que asistieron al encuentro Desarrollo e Interdisciplina realizado en León, Guanajuato. Narro se preguntaba cómo México podía avanzar en la construcción de un país más equitativo y sostenible para todos sus habitantes y cuál podría ser el aporte de la educación a la consecución de ese fin. Con firmeza y convencimiento planteó al auditorio: **“La educación no soluciona todo, pero sin ella no se resuelve nada.”**(Narro, 2012)

Este argumento es un llamado a quienes ven a la educación como “la salvación” de todas las problemáticas que nos aquejan como sociedad: la pobreza, la desigualdad, los embarazos a temprana edad, el consumo de sustancias psicoactivas, las múltiples violencias; males que se espera, sean resueltos, durante el tiempo escolar por directivas y docentes. Los gobiernos creen que la escuela es el espacio ideal para cumplir con metas de cobertura de programas de vacunación, promoción de hábitos de vida saludables, tamizajes visuales y nutricionales, campañas de registro, estrategias para prevenir VIH/SIDA, por mencionar solo algunas.

Sin embargo, existe un riesgo alto de entender a la escuela como contenedor y a la educación como instrucción, pues se disminuye su capacidad de producir cambios más allá de los reportes exitosos de “usuarios atendidos”. Para lograr transformaciones profundas se precisa la conjunción de diversos sectores y actores que integren el sistema educativo, al económico, a las formas de participación, al fortalecimiento de las instituciones democráticas y a las organizaciones sociales y comunitarias de los territorios. Sin educación no es posible la transformación, pero entenderla como fórmula mágica que todo lo puede no es más que demagogia.

La sociedad colombiana vive hoy un momento histórico, la posibilidad de terminar la guerra por la vía negociada con uno de los actores armados; guerra que según el informe Basta Ya del Centro de Memoria Histórica (2013) ha dejado de 1958 a 2012: 220.000 muertos, de los cuales 177.307 eran civiles y 40.787 combatientes, hoy poco o nada se sabe de los 25.000 desaparecidos y seguirá siendo un reto para el país la integración con dignidad de los 4.744.046 desplazados que hasta el momento del informe ha dejado esta confrontación de más de medio siglo.

Ante este panorama, podría verse como una necesidad discutir el lugar de la educación, tanto en la actual coyuntura de negociaciones en la Habana, como en la construcción de un escenario de postconflicto armado en el que se avance en la consecución de una paz estable y duradera. No obstante, esa verdad de Perogrullo nos pone ante una paradoja: al tiempo que se le entrega el protagonismo al proceso educativo para lograr la paz, reforzando así una suerte de maximalismo, se limita la posibilidad de entender cuál es la educación que merecemos y necesitamos y aún más, cuál ha

sido el papel del modelo educativo, de la estructura del sistema, de la escuela misma en su cotidianidad, en el conflicto armado que anhelamos finalice pronto.

Exponemos aquí tres elementos interrelacionados para aportar a la discusión sobre el lugar de la educación en la construcción de culturas de paz, reconociendo alcances y posibilidades.

En esta guerra la educación ha sido víctima

El conflicto armado colombiano afecta la garantía del derecho a la educación de múltiples formas y a pesar de los esfuerzos de organismos internacionales como Naciones Unidas para recoger información y generar alertas como el *Informe sobre violaciones graves de los derechos de los niños en situaciones de conflicto armado*¹, no se cuenta con un mecanismo de seguimiento que permita específicamente reconocer con claridad, en sus múltiples dimensiones, “(...) los efectos de las agresiones contra el sistema educativo.” (Unesco, 2010)

En este sentido Nicolás Burnett ex subdirector general de la Unesco, propuso la creación de un Sistema de seguimiento mundial a las agresiones contra la escuela, que permita adelantar investigaciones y generar políticas encaminadas a la protección de la vida de docentes y estudiantes, comprendiendo que *“los ataques contra la enseñanza son algo más que agresiones contra ciudadanos o edificios civiles. Son agresiones al derecho a la educación, que comprende el derecho a una instrucción escolar de calidad, a la libertad académica, a la estabilidad, al desarrollo y a la democracia.”* (Unesco, 2010)

La destrucción total o parcial de la infraestructura escolar, su aislamiento y desalojo por presencia de minas o material sin detonar, la ocupación militar y atrincheramiento de los grupos armados en las escuelas, la ubicación de bases militares y de policía cerca de los centros educativos, y los operativos y ametrallamientos aéreos, generan un clima de miedo y zozobra

permanente que influye en la deserción, desestimula la inversión educativa en esas zonas e inclusive, abocan al cierre de las instituciones.

El reclutamiento y utilización de la infancia y la adolescencia por grupos armados, las amenazas, muertes, desplazamientos y desaparición de maestros y maestras; la vulneración de la libertad de cátedra, la militarización de la vida escolar por parte de la fuerza pública, la captura de los servicios de educación por aparatos criminales y actores del conflicto, ubican a Colombia como uno de los países donde la confrontación armada tiene un impacto grave en las escuelas y como uno de los 26 estados donde se registra uso militar de instalaciones educativas según la Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques².

Urge desarrollar en el país, estudios que permitan reconocer la afectación de la guerra en la educación, estas investigaciones podrían ayudar a definir, por ejemplo, formas de reparación colectiva en las zonas donde las escuelas fueron destruidas o en las que los maestros tuvieron que desplazarse. Además, orientarían en la definición de prioridades de inversión y estrategias de consolidación del sistema educativo en los territorios.

El secretario general de la ONU, Ban Ki-moon subraya que *“la mejor manera de proteger a los niños es mediante la paz”*. Por ello el acuerdo en la Habana es indispensable. Pero más allá de él, la construcción de paz es un reto de largo aliento y una oportunidad para activar hondas transformaciones sociales y culturales dirigidas a superar las distintas formas de violencia. La Unesco (1993), afirma: *“puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”*.

Un sistema educativo local para una paz territorial

La pobreza, la pobreza extrema y la desigualdad que viven muchas comunidades en zonas rurales del país, son la expresión de un legado histórico

* Historiador de la Universidad de Antioquia. Coordinador Campo Programático Educación y Ciudadanía de la Corporación Región.

de exclusiones y vulneración de derechos que se agudiza en poblaciones indígenas y afrodescendientes. Estas condiciones producen exclusión educativa, esto significa que la desescolarización no se debe sólo a elementos internos de la prestación del servicio educativo, sino también, al efecto que sobre los niños, niñas y adolescentes generan la pobreza y la inequidad.

Nuestro sistema educativo no responde eficientemente a la obligación de garantizar el derecho a una educación digna a lo largo de la vida. No ha superado la mera escolarización, no integra otros equipamientos de los territorios ni su oferta cultural y comunitaria, por tal motivo en muchas ocasiones, se percibe como aislada, solitaria.

Si la educación que reciben la infancia y la juventud en las zonas rurales es de baja calidad y en condiciones indignas, poco puede aportar a la idea de paz en los territorios. Si existe acuerdo con las FARC, ¿cuál podría ser la respuesta del sistema educativo ante los retos de escolarización, no solo de la niñez que se reintegre, sino de la población juvenil que desea culminar el ciclo escolar?

Como ya se dijo, la escuela no podría sola, necesita de la integración de actores, escenarios, recursos y voluntades que potencien y ayuden a construir un sistema local de educación, que siguiendo a Cajiao (1995), *“se centra en la capacidad organizativa de las comunidades, en las metodologías de planeación participativa, en las estrategias de concertación y negociación, y en los mecanismos de trabajo cooperativo y solidario a nivel interinstitucional e intersectorial”*.

Un sistema educativo que conciba a la educación a lo largo de la vida y más allá de la escolarización, que se conecte con los saberes y liderazgos locales, que entienda al territorio como escenario pedagógico y político en tanto se restituyen, el tejido social y los vínculos rotos por la guerra. Una educación de calidad en espacios dignos con igualdad de oportunidades de aprendizaje para todas las personas, con aportes financieros contundentes y progresivos, fruto de políticas contextualizadas en los territorios, donde las víctimas realmente participen de procesos de reparación transformadora y estrategias de reinserción pertinentes desde la educación. Cómo diría Freire (2003): *“una escuela que fuese estatal en cuanto a la financiación; comunitaria y democrática en cuanto a la gestión; y pública y popular en cuanto a la finalidad”*, y esa finalidad, hoy por hoy es la construcción de una paz territorial estable y duradera.

¿Qué tipo de educación para la paz?

Según la ley 115 (1994) uno de los fines de la educación es *“la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.”* Formar para la paz requiere reconocer su carácter jurídico múltiple: es un fin esencial del Estado, es un derecho inalienable de todas las personas y un derecho colectivo que

Valores

“La escuela es como un modelo a pequeña escala de la sociedad. Es el lugar propicio para que cada ciudadano aprenda y desarrolle las habilidades y cualidades con las que se debe enfrentar en el resto de su vida. Por esta razón, la escuela debe hacer todos los esfuerzos necesarios para que los niños se sumerjan en la construcción de la paz”.

Maestra

Institución Educativa José Acevedo y Gómez
Medellín - Antioquia

necesita, según la profesora Marcela Gutiérrez de la Universidad Externado de Colombia, el concurso de diversos factores sociales, políticos, económicos e ideológicos para lograr que la ciudadanía, desde su diversidad pueda llevar a cabo con libertad la vida que desea, transformando sus conflictos por la vía del diálogo y la negociación sin acudir a las violencias (Gutiérrez, s.f).

Una paz de esa naturaleza, más cercana a la visión de paz positiva pregonada por Galtung, requiere de un modelo de educación que vaya más allá de la noción de capital humano, que entiende que a mayor escolarización, mayores niveles de riqueza de la población. Esta ecuación, según Vernor Muñoz (2009) es inexacta, pues no es automático que la inversión en educación conlleve al crecimiento per cápita, en tanto ese indicador, por sí solo, no tiene una relación determinante con la equidad social. De hecho su reflexión va más allá cuando asegura que existen fundamentos suficientes, estadísticos, socioculturales e históricos que demuestran que en la base de la desigualdad y la inequidad, se encuentra un sistema educativo que ve la educación y por ende a la escuela, como un *“factor de producción”* regulado por las leyes del mercado, donde los derechos no son condiciones inmanentes a la dignidad humana, sino bienes y

servicios adquiridos de acuerdo a los desempeños y competencias de cada sujeto.

Para la paz se necesita de un enfoque centrado en la construcción de capacidades humanas a partir de la vivencia de sus libertades fundamentales (Sen, 2000), donde los procesos educativos partan del reconocimiento de necesidades, intereses, problemas y expectativas en función del proyecto de vida deseado por cada sujeto. Se da preponderancia a que la infancia y la juventud reciban un trato digno, en espacios seguros y bellos, donde aprendan lo que tienen que aprender en la edad adecuada y desde las particularidades del territorio y la cultura.

Es determinante reconocer que *“la educación tiene la posibilidad de enseñar nuevos valores, actitudes, habilidades y comportamientos. Ayudar a la promoción de nuevas relaciones sociales que construirán resiliencia al conflicto.”* (Buckland, 2005). Por esa vía se podrá impactar en la subjetividad de niñas, niños y adolescentes víctimas: combatientes y no combatientes y en hombres y mujeres docentes afectados por la guerra que requieren acompañamiento para desactivar, asimilar y superar violencias, miedos, inseguridades, desesperanza y profundas tristezas.

Finalmente una educación para la paz privilegia la construcción y movilización de múltiples

memorias como aporte a la comprensión de lo que ha pasado y a la garantía de no repetición. Desde la escuela hacia las comunidades podrían desarrollarse estrategias como:

- Recuperar relatos locales sobre los impactos de la guerra en la educación.
- Reconstruir historias de vida de maestras y maestros victimizados.
- Memoria y retorno: documentar los daños causados a la escuela, las demandas de reparación y los procesos de retorno.
- Acompañar la reinserción de niños, niñas y jóvenes excombatientes en el mundo escolar.
- Producir material pedagógico para promover la reflexión y el reconocimiento de las memorias sobre el conflicto armado.

En la Corporación Región reafirmamos nuestra apuesta por las salidas negociadas del conflicto armado, reconocemos en la garantía del derecho a la educación un aporte para la construcción de paz y nos acogemos al llamado de la declaratoria de Escuelas Seguras firmada en Oslo en mayo del 2015:

“La educación puede ayudar a proteger a los niños y los jóvenes de la muerte, las lesiones y la explotación; aliviar el impacto psicológico de los conflictos armados por ofrecer rutinas y estabilidad y, también, proporcionar enlaces con otros servicios de importancia vital. Una educación ‘sensible al conflicto’ evita contribuir a los conflictos y persigue hacer una aportación a la paz. La educación es fundamental para el desarrollo y pleno disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

Referencias

- Cajiao Francisco (1995). *Sistemas Educativos Locales*. Fundación FES
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. Área de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- García, Carlos. (12 de octubre de 2012). *La educación no soluciona todo, pero sin ella no se resuelve nada*: Narro. *La jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2012/10/12/politica/023n2pol>
- Gutiérrez, Q. Marcela. (Sin fecha). *El Derecho a la Paz*. Recuperado de: <http://www.tiempodelosderechos.es/docs/derechoPaz.pdf>
- Ley 115. Congreso de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, febrero de 1994. Recuperada de: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- Márquez, A. I. (2014). *El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones*. Hallazgos: Revista de Investigaciones, V 11 (21), p223-245.
- Muñoz Vernor. (2009). *El Derecho a la educación el mundo: miradas a las metas de Educación para Todos*. En: *Reflexiones sobre el Derecho a la Educación*. Save The Children y otros. pág. 15
- Unesco. (2010) *La educación víctima de la violencia armada*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001874/187443s.pdf>
- Unesco. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. A/RES/53/243. Recuperado de: http://www3.unesco.org/lycp/kits/sp_res243.pdf
- Padilha, Paulo Roberto. (2003). *Educación ciudadana bajo la óptica de enseñanzas de Paulo Freire*. En *Escuelas y Ciudadanías*. Maestros Gestores de Nuevos Caminos.
- Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y libertad*. México: Editorial Planeta

Notas

¹ Este es un informe reconocido como MRM (Mecanismos de Reporte y Monitoreo) por sus siglas en inglés, creado en virtud de la Resolución 1612 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas.

² Global Coalition to Protect Education from Attack. Ver: <http://protectingeducation.org/>

Exclusión educativa

Según el estudio de Unicef, Unesco y El Ministerio de Educación Nacional, *Completar la Escuela*, en el país existen alrededor de:

206 mil **374 mil**

niños y niñas en edad de asistir a la educación inicial, no están en ella.

niñas y niños que en edad de asistir a la primaria no están en ella. **23 mil** de ellos, ingresaron tardíamente, **92 mil** la abandonaron de manera temprana y **53 mil** nunca estuvieron en la escuela.



220 mil

niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a los primeros años de educación secundaria, no están en primaria ni en secundaria.



Según este estudio, existen en el país **800.000** niños, niñas y adolescentes por fuera del sistema escolar y **2,3 millones** de niños, niñas y adolescentes en riesgo alto de abandonar la escuela.

La exclusión educativa no es solo la desescolarización de la población infantil y juvenil.

También se excluye cuando:

- ➔ Las experiencias de aprendizaje no se corresponden con las necesidades y particularidades de la cultura y el territorio.
- ➔ No se reconocen los saberes de la cultura y los aprendizajes realizados en otros escenarios distintos a la escuela.
- ➔ Se controlan los cuerpos promoviendo estereotipos estéticos, valores y creencias específicas catalogadas como únicas y obligatorias.



Exclusión educativa

Para que la reflexión continúe:
despréndela y compártela.

/CorporacionRegion 

@CorpRegion 

www.region.org.co 

corporacionregion@gmail.com 

desde la
REGION



Educación propia

“Es el fruto de las reflexiones y las luchas de las organizaciones étnico territoriales del país por reivindicar su derecho a una educación que les permita concretar sus planes de vida en los territorios, desde su historia, su cultura, sus referentes de ancestralidad y sus leyes de origen”.

(Miembro Consejo Comunitario Nóvita Chocó)



En el país la educación propia tiene muchos desafíos:



La **autonomía** de los procesos etnoeducativos entra en tensión con los requerimientos y procedimientos del sistema educativo colombiano.



Es necesario **fortalecer la investigación**, la relectura de las propias historias y la producción de materiales y mediaciones didácticas desde las experiencias etnoeducativas.



Se debe **superar la visión sesgada** de reducir la cultura a expresiones externas, sin ahondar en las definiciones profundas que los grupos étnicos han construido y que dan sentido a sus vidas.



La educación propia es un proceso que abarca todo el **ciclo vital de los seres humanos**, va más allá de la escolarización.



Educación propia

Para que la reflexión continúe:
despréndela y compártela.

/CorporacionRegion 

@CorpRegion 

www.region.org.co 

corporacionregion@gmail.com 

desde la
REGION



Escuela

educación y paz

En Colombia la guerra afecta de manera directa a la escuela como bien público y a la educación como derecho fundamental de niños, niñas y adolescentes: escuelas abandonadas, ocupadas militarmente, destruidas o con presencia de minas; docentes desplazados y amenazados, situaciones que generan profundos **impactos en las subjetividades de la infancia y la juventud** y les impide reconocer en la educación un escenario protector, reparador y transformador.



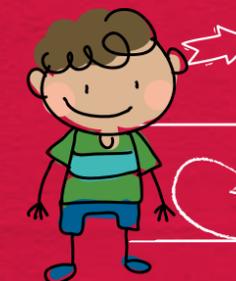
Para aportar a la construcción de una paz estable y duradera en el postconflicto armado, es necesario:



Garantizar el derecho a la educación como reparación transformadora y como mecanismo para la reintegración.



Acompañar los diseños y la puesta en marcha de nuevas prácticas pedagógicas para la convivencia.



Hacer de la escuela un territorio de paz, cultural y socialmente protegido.



Construir un pacto ciudadano sustentado en la ética del cuidado.



Escuela educación y paz

Para que la reflexión continúe:
despréndela y compártela.

/CorporacionRegion 

@CorpRegion 

www.region.org.co 

corporacionregion@gmail.com 

desde la
REGION

desde la
REGION
N.º 56 - octubre de 2015

PERSONERÍA JURÍDICA 37252 ENERO 16/90

Gobernación de Antioquia
ISSN 0123-4528
Carrera 49 N° 60-50
Medellín – Colombia
Tel: (57-4) 2542424
www.region.org.co
corporacionregion@gmail.com

DIRECTORA
Marta Inés Villa Martínez

JUNTA DIRECTIVA

Principales
Marta Eugenia Arango Cuartas
Marta Inés Villa Martínez
Max Yuri Gil Ramírez
Ramón Ángel Moncada Cardona
Juan Vélez Restrepo Granada

Suplentes
Francis Margot Corrales Acosta
Sandra Milena González
Alba Isabel Sepúlveda Arango

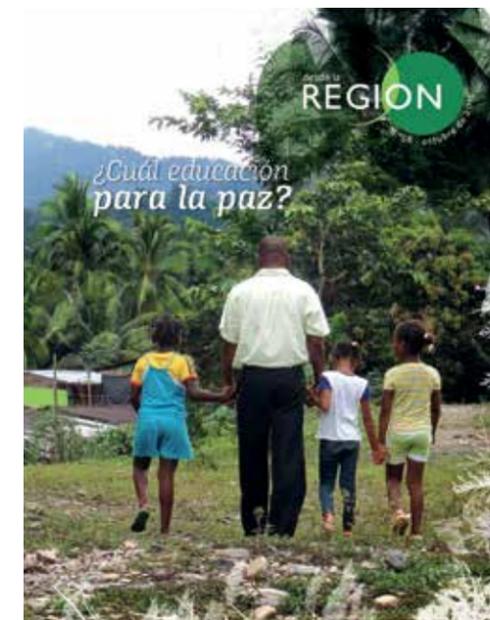
Comité editorial
Luis Fernando Herrera Gil
Lina María Betancur Blandón
Luisa Fernanda Santa Escobar
Liliam Rocío Jiménez Betancur

Corrección de textos:
Liliam Rocío Jiménez Betancur

Diseño y diagramación:
Luisa Fernanda Santa Escobar

Fotografías:
Lina María Betancur Blandón, Oscar Alarcón Castro, Cristian Agudelo Bolívar.

Impresión:
Impresos Begón S. A. S.



Agradecimientos a Unicef

Muchas de las reflexiones que se presentan en este número de la revista Desde la Región se han construido en el desarrollo de proyectos educativos en diferentes territorios del país con el aporte financiero y técnico de Unicef. Esta relación que casi lleva una década nos ha permitido profundizar nuestro conocimiento en lo local y en lo nacional, además de fortalecer nuestra capacidad de interlocución política para avanzar en la garantía integral del derecho a la educación en el país.



Estamos seguros que una educación en condiciones de dignidad, respetuosa de los derechos humanos y de la diversidad, aporta a la construcción de una paz estable y duradera en el país. Es indispensable entonces, avanzar en la construcción de un sistema educativo articulado y territorializado, donde haya espacio para las memorias del dolor y las resistencias, en el que la escuela se comprometa a contrarrestar la discriminación, la exclusión y la violencia y que avancemos en una educación a lo largo de la vida que aporte a garantizar que esta historia no se repita jamás.