



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Escuela, conflicto y paz

Dieciséis claves para la acción
del maestro en el posconflicto

JOSÉ ISRAEL GONZÁLEZ BLANCO



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP



Escuela, conflicto y paz
Dieciséis claves para la acción del
maestro en el posconflicto

JOSÉ ISRAEL GONZÁLEZ BLANCO

Escuela, conflicto y paz

Dieciséis claves para la acción del maestro en el posconflicto

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autor José Israel González Blanco

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirector Académico	Jorge Orlando Castro Villarraga
Asesores de Dirección	Fernando Antonio Rincón Trujillo Jorge Orlando Castro Villarraga Alba Nelly Gutiérrez
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero

Libro ISBN impreso	978-958-8780-48-1
Primera edición	Año 2016
Ejemplares	500
Edición y diseño	Taller de Edición • Rocca® S. A. Luisa Espina (corrección)
Impresión	Subdirección Imprenta Distrital – DDDI

Este título fue seleccionado en el marco de la Convocatoria IDEP 2015 Recepción de artículos, obras y/o material didáctico publicable de docentes y/o directivos(as) docentes del sector educativo oficial de Bogotá, 2015, modalidad Obras académicas inéditas de resultados de investigación y/o reflexiones sobre la educación y la escuela, para publicación en colección IDEP.

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
JORGE ORLANDO CASTRO VILLARRAGA	
Introducción	11
Clave 1. Claver. Un ejemplo de regulación emocional	13
Clave 2. El rompedor	15
Clave 3. La convivencialidad	19
Clave 4. Pedagogía y violencia	26
Clave 5. Sentido de la violencia	33
Clave 6. «Desconflictivizar» la escuela: obras de albañilería	46
Clave 7. De los arquitectos de la pedagogía	53
Clave 8. El escultor que talla y hace eco	59
Clave 9. Posconflicto y conflicto: ¿el presente del pasado?	68

Clave 10. Rosalinda: <i>la hija de la leona</i> y los episodios mentales	74
Clave 11. Serafín y la muerte por suicidio	80
Clave 12. Antares: la alumna que no tuvo infancia	89
Clave 13. Marysol: la niña que le quedó grande al traje de la ley de matoneo	103
Clave 14. Jovita y Mariela: otra mejilla del conflicto escolar	113
Clave 15. «Los maestros se están enloqueciendo»	122
Clave 16. El estudio de caso: una opción metodológica	127
Epílogo	135
Referencias	138
Sobre el autor	149

Presentación

El proceso de paz que se vive en Colombia en la actualidad, a pesar de las múltiples dificultades, se presiente como posible y esperanzador. Buenos son los augurios, la senda ya está marcada. La consolidación de una paz duradera requiere de la participación y el compromiso de todos los colombianos. Son bienvenidos los aportes que contribuyan a este que hoy es el gran propósito nacional, en especial aquellos de naturaleza reflexiva y crítica que, además de señalar derroteros, adviertan sobre la complejidad de lo que está en juego y el tesón necesario para asumir los retos que se vislumbran. Es en este contexto donde la escuela y los maestros pueden contribuir con aportes serenos y reflexivos, surgidos del acontecer diario de la vida en la escuela y configurados a partir de esfuerzos sostenidos en el tiempo, que adquieren una importancia vital en esta coyuntura de la historia política de nuestro país. Es en este momento en el que se hace necesario proponer ideas y llenar de sentido cada uno de los retos que demandará avanzar en el marco del posacuerdo.

El libro escrito por el profesor José Israel González es una respuesta concreta a estos requerimientos mediante una opción cercana a la escuela y a las prácticas que allí habitan. En sus páginas el lector encontrará dieciséis relatos, que el autor concibe a manera de claves para abordar un tema complejo e impostergable: el *derecho a la paz*. La intención del texto no es la de un tratado para disertar, ni la de una guía para instruir; su propósito es esencialmente el de mostrar enunciados «claves» para la reflexión, invocando el diálogo y la opinión documentada, en la

perspectiva de recuperar el debate ético desde la escuela como aporte para la construcción de paz en su conjunto.

Cabe anotar que la obra *Escuela, conflicto y paz: dieciséis claves para la acción del maestro en el posconflicto* se presentó a una convocatoria abierta por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en el año 2015, que estaba dirigida a maestros y maestras del Distrito con el propósito central de visibilizar su producción intelectual. Luego de una valoración de los trabajos presentados, el texto del maestro José Israel González fue seleccionado para su edición y publicación, para contribuir de esta manera a la política de incentivos del IDEP, promovida desde el componente de comunicación, socialización y divulgación.

Bienvenido este justo reconocimiento al profesor González, quien en el trabajo desarrollado durante tres años nos muestra un ejercicio ejemplar desde la condición intelectual del maestro, que él mismo describe con las siguientes palabras: «escuchar, escribir, leer, confrontar, consultar, borrar, releer y editar». En buena hora llega esta publicación a las bibliotecas de escuelas y colegios, de universidades e institutos; tejida desde la pasión de un maestro y su compromiso político con la educación de su tiempo.

JORGE ORLANDO CASTRO VILLARRAGA
Asesor de Dirección IDEP, 2016

Escuela, conflicto y paz
Dieciséis claves para la acción del
maestro en el posconflicto

Escuela, conflicto y paz

Dieciséis claves para la acción del maestro en el posconflicto

Resumen

La obra está constituida por dieciséis fragmentos reflexivos, que emergieron de la práctica pedagógica en la cotidianidad escolar. Su propósito es convocar a los agentes de la comunidad educativa, al Estado y a la sociedad civil a recuperar un debate ético y documentado, afín al papel de la escuela en la construcción del derecho a la paz. Los relatos están contruidos a partir de conversaciones, registros sistemáticos, entrevistas desestructuradas y observaciones participativas, con integrantes de las comunidades educativas del Distrito Capital. El eje central es el conflicto y las distintas formas de abordarlo desde el saber del maestro y de la comunidad educativa.

Palabras clave: conflicto, salud, paz, convivencia.

School, conflict and peace

Sixteen keys for teachers to act in the postconflict

Abstract

This text is composed by sixteen thoughtful fragments, emerged from the practice of pedagogy on the school's daily basis. It aims to invite educational community, the State and civil society to retake the custom of holding debates. Ethical and documented debates allied to school's role in the achievement of the Right to Peace. Each fragment was developed with the participation of the District's educational community trough: statements, conversations, unstructured interviews and participant observation. The central axis is conflict and its different ways to be addressed from teacher's and educational community's knowledge.

Keywords: conflict, health, peace, conviviality.

Escola, conflito e paz

Dezesseis chaves para a ação do docente no pós-conflito

Resumo

A obra está constituída por dezesseis fragmentos de caráter reflexivo, emergentes da prática pedagógica na cotidianidade escolar. Seu propósito é de convocar os agentes da comunidade educativa, o Estado e a Sociedade Civil, a recuperar o debate ético e documentado, relacionado com o papel da escola na construção do Direito a Paz. Os relatos se constroem a partir de: conversações, registros sistemáticos, entrevistas desestruturadas e observações participativas, levadas a cabo com os integrantes das comunidades educativas do Distrito Capital. O eixo central é o conflito e as distintas formas de abordá-lo desde o conhecimento do professor e da comunidade educativa.

Palavras chave: conflito, saúde, paz, convivencia.

Introducción

Este libro está constituido por dieciséis claves. Los textos emergen del campus escolar y tienen como propósito convocar a los agentes de la comunidad educativa, al Estado y a la sociedad Civil a recuperar el debate ético y documentado, afín al papel de la escuela en la construcción del derecho a la paz. La situación de salud mental del magisterio, los trastornos psíquicos de los estudiantes, las crisis emocionales de los padres de familia y el descuido en que el Estado sigue manteniendo a estos agentes, en cuanto a la atención digna en el tratamiento, promoción y prevención de su salud, constituyen un tropiezo serio en la consecución de la paz.

Los relatos, fruto de las conversaciones permanentes, de registros sistemáticos y entrevistas desestructuradas con integrantes de las comunidades educativas; las observaciones etnográficas de la cotidianidad escolar, en algunos centros educativos, además de la consulta de fuentes primarias y secundarias, exhortan al magisterio a valorar las situaciones conflictivas de los agentes de la comunidad educativa como escenarios para la escritura, el análisis, la investigación y la acción pedagógica, sobre la base del reconocimiento de la realidad familiar, individual, institucional y urbana. El estilo en el que están elaborados los relatos es una propuesta metodológica que contribuye a la comprensión del posconflicto y su lugar en la consolidación del derecho a la paz.

Las claves no fueron escritas de manera lineal. Son el producto de tres largos años de ejercicio de escuchar, escribir, leer, confrontar, consultar, borrar, releer y editar. En esta lógica de producción textual, algunos

documentos están en primera persona, otros en un tono reflexivo y otros en plural. La lectura puede realizarse haciendo uso de *Los derechos del lector*, advirtiendo que hay algunas claves están vinculadas, y que exigen de la lectura de otras para su comprensión.

Restaría decir que los errores que el lector halle en este texto podrían ser una lección potenciadora de la escritura de un nuevo documento que supere las falencias, como lo hizo Steven Mithen con *La arqueología de la mente*, rectificando imprecisiones de Merlin Donald. «Un sutil pensamiento erróneo puede dar lugar a una indagación fructífera, que revela verdades de gran valor», decía Isaac Asimov.

Claver. Un ejemplo de regulación emocional

Podemos iniciar este libro evocando una leyenda al parecer anónima: «Los clavos». Se trata de la historia de un niño —a quien, de manera arbitraria, puede denominarse Claver— que tenía, según la trama, muy mal carácter; la madre, en su sabiduría, le dio una bolsa de puntillas para que, cada vez que perdiera la paciencia, enterrara una detrás de la puerta. El primer día no le fue tan mal, incrustó treinta y siete, y a medida que aprendía a regular su mal genio, la puerta recibía menos clavos, descubriendo así que era más fácil controlar sus emociones primarias, como las denomina Santiago Rojas (2010, p. 35), que incrustar clavos.

El tiempo transcurrió, hasta que llegó el día en el que pudo dominar su carácter. Después de informárselo a su madre, ella le sugirió que retirara un clavo cada día que lograra controlar sus emociones negativas. Los días pasaron y Claver consiguió, finalmente, anunciarle a su progenitora que no le quedaban más clavos para retirar de la puerta. Ella lo tomó de la mano, lo condujo hasta la puerta y le dijo: «has trabajado duro, hijo mío, pero mira todos esos hoyos, la puerta no era así y nunca volverá a ser la misma, porque las heridas se podrán tapar, pero en cualquier momento quedan al descubierto, por alguna circunstancia».

Claver guardó silencio, abrazó a su madre, le dio un apretón de manos y se retiró del lugar, cabizbajo y meditabundo, comprendiendo que uno no debe dejarse llevar por las emociones primarias o negativas, porque

causan daños al organismo, a la mente y a las demás personas. También aprendió que la herida, como afirma Tim Guénard (2009, p. 282), no hay que esconderla ni enterrarla, sino «exponerla al aire, a la luz del día. Una herida escondida se infecta y destila su veneno. Es preciso que se la vea, que se la escuche, para poder convertirse en fuente de vida». Esa es la apuesta del posconflicto en la escuela y en la sociedad: exponer las heridas ocasionadas por la violencia para sanarlas con la profilaxis de la pedagogía y la asepsia de la didáctica y convertirlas en fuente de vida. Es «el beneficio de la pérdida», en boca de los expertos en el duelo.

El rompedor

El mensaje de Claver pone en el escenario la temática que se trabajará en la primera parte del libro: la violencia. De una parte, porque se hace evidente el rol que juega la familia en cabeza de la madre; de otra, las emociones que experimentan las personas maltratadas con el mal carácter del chico; un tercer ámbito lo ocupa la actitud del agresor y, como cuarto momento, las enseñanzas que quedan y las posibilidades de actuación terapéutico-pedagógicas ante hechos similares, que al indagarse tienden a sumar más que a restar. Hay muchas tablas con agujeros encubiertos que arman una puerta llamada escuela y otra denominada familia. Los agujeros encubiertos en la infancia los destapa el gorgojo de la adolescencia, en los listones de la escuela, en las vigas de la familia y en el cielorraso de la sociedad.

En un estudio titulado *El matoneo en la escuela* (Mejía de Camargo, 1999, p. 36), realizado en Bogotá, se hace alusión a una dinámica de grupo, de esas que suelen hacer los maestros, en la que los estudiantes de séptimo grado hicieron una presentación individual en la que debían destacar su mayor cualidad. Uno a uno fueron resaltando sus valores: inteligente, amable, compañerista, alegre, chistoso, hasta que llegó el momento en el que Ricardo destapó un hueco, desconcertando al grupo al expresar: «Soy de mal genio». Ello causó un nutrido alboroto, que los transportó a un apasionado debate, ilustrado y documentado, sobre el mal genio. Por supuesto, el primero en intervenir fue el adolescente malgeniado: «Cuando uno es de mal genio le tienen respeto, le hacen caso y uno puede mandar y hacer que los demás no se la monten...».

En la misma conversación, el estudiante sostuvo su punto de vista relacionado con la familia, específicamente al papá y a la mamá, cada uno con roles opuestos que habían afirmado aprendizajes cognitivos y emocionales en la mente y en el corazón de este chico de catorce años. «Mi papá tiene mal genio y a él todos le obedecen, en cambio mi mamá es toda buenecita y, claro, mis hermanos y mi papá se la dedican».

Como el ejercicio no se trataba simplemente de la presentación, sino que se tenía un trasfondo de investigación, la directora de la dinámica extrapoló el acontecimiento del aula e inmiscuyó a los maestros, directivos docentes y a la orientadora, solicitando información respecto a la trayectoria del adolescente en la institución. En ese proceso de indagación emergieron datos relevantes, que algunas veces están consignados en el observador, pero que no se les da el uso pedagógico adecuado, o en otras ocasiones no se recogen, porque no son considerados sustanciales prevalece el *hacer*, sobre el *ser*.

Ricardo tiene tres hermanas, que debe cuidar por disposición del padre. Según la historia escolar, contaba que su papá no le permitía llorar y cuando irremediamente lo hacía, recibía coscorriones, acompañados de frases como: «tome para que llore por algo...», «no sea nena». «Hoy ya no lloro», apuntaba Ricardo, quien además registraba en su vida escolar rasgos como los siguientes: «en los primeros años era un muchacho malcriado..., agresivo y grosero, con poca capacidad para establecer relaciones», «la mamá es una mujer sumisa y asustada», quien verbalizaba muy poco por el temor; el padre, un varón «rudo y fuerte», que se vanagloriaba de lo macho que le salió el hijo. Por supuesto, este hombre no aguantó las reuniones en el colegio, al sentirse culpado por el comportamiento del hijo. «El cuerpo grita lo que la boca no habla», y todo «por tu propio bien», como aduce Alice Miller (2009), refiriéndose a la «pedagogía negra» y a los necrófilos efectos del «cuarto mandamiento»; es decir, a la obediencia de los hijos.

Los compañeros del curso y del colegio le tenían miedo, debido a que poco a poco se fue convirtiendo en el «duro», por el susto que inspiraba, «por lo escamoso». Los educandos del salón trataban de complacerlo, unos por recelo y otros por seguirlo, le celebraban sus bromas y tomaduras de pelo, dirigidas a los más débiles (frente al «duro»). Cuando había

que «darle su merecido a alguno de los educandos» lo hacía acompañado de sus amigos, de manera secreta y sin dejar huellas. ¿Y los profesores? «Se hacían los de la vista gorda, porque era mejor tenerlo de su lado».

Las estelas que dan los interrumpidos relatos de Claver y de Ricardo elevan ante Cronos los acontecimientos, para situar, en la apertura cronológica del segundo decenio del siglo en curso, la figura del «rompedor», una estampa nueva de la violencia. Es probable que frente al tablero de los educadores haya muchos de estos arquetipos detectados, pero con otros nombres.

El rompedor es el sujeto contrario al revolucionario clásico o al rebelde con causa. Es el estudiante que destruye sin motivo manifiesto sus cuadernos los o de sus compañeros, porta fuego para incendiar objetos del salón de clase o del colegio, se ensaña con los pupitres a puntapiés, es el menor que se le encara al docente y hasta le pega, desconcertándolo y dejándolo exánime.

El rompedor se percibe como el niño, adolescente o joven incapaz de integrarse en un sistema; es ese chico o chica exponente de un malestar sociocultural profundo, con un vacío existencial recóndito y que carece de un proyecto personal. Son personas que se vanaglorian de sus actos con violencia y desobediencia, pero se sienten indescritiblemente débiles, insignificantes y desdichados, porque han perdido algo, hay una pena emocional sin elaborar. Elisabeth Lukas (2001, p. 87) no duda en afirmar que en esa persona hay un vacío de sentido y de valores, y que ello evidencia la proximidad con una depresión noógena, patología que está fuera del alcance de los saberes del maestro y del directivo docente.

En la metáfora de la puerta, el rompedor es un madero muy lacera- do que deja improntas, quizá más profundas que las materializadas por Claver en la tabla, y eso tiene en ascuas a los ebanistas, porque se trata de una *violencia gratuita* que desconcierta y deja impotente a la comunidad. Es decir, no se sabe qué hacer, ni cómo, el asunto ya es para expertos de la salud, porque lo que se irá a cosechar serán trastornos anatómicos, emocionales y mentales.

De los materiales acopiados hasta ahora puede darse un paso en la senda diciendo que el fenómeno de la violencia trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso de influjo interpersonal, porque afecta, al menos, a dos protagonistas: a quien la ejerce y a quien la padece, el victimario y la víctima, el agresor y el agredido, el fuerte y el débil. Aunque sobre esta última adjetivación vale la pena recordar que en los campos de concentración nazis, según lo afirmaba Viktor Frankl (2004), no sobrevivieron quienes eran físicamente más fuertes, sino quienes fueron capaces de reorganizar su mundo personal y dar significado a sus experiencias. Hitler (citado en Miller, 2009, p. 143) decía: «Mi pedagogía es dura. Lo débil debe eliminarse a martillazos. Quiero una juventud violenta, dominante, impávida, cruel. En ella no debe haber nada débil ni tierno». «Se puede ser bajito sin dejar de ser valiente», asentiría Monterroso (2002, p. 236), refiriéndose a los *Pájaros de Hispanoamérica*.

A propósito de la relación entre débiles y fuertes, se puede recrear el cierre de esta clave con otro relato, el de un *niño, que sintiéndose fuerte, quería ser muy grosero*, pero una noche muy lluviosa una niña lo arrojó frente a un carro, aporreándolo. El conductor se bajó a examinar qué pasaba y la niña se acercó también. El niño, en ese momento, decidió cambiar de cuerpo con ella y se volvió juicioso, no retornó al robo, tampoco a meter vicio, se le olvidaron las groserías, aprendió a cumplir normas y a respetar a las personas, las cosas y la naturaleza. El tiempo pasó y el niño notó que esa vida era muy aburrida, y volvió entonces a buscar a la niña para cambiar de cuerpo, pero su cuerpo ya estaba transformado en un hombre de bien.

La convivencialidad

Henri Poincaré, al hacer la analogía de las piedras con los hechos, subrayó que la ciencia es hechos; de la misma manera que las casas están hechas de piedras, la ciencia está hecha de hechos; pero un montón de piedras no es una casa y una colección de hechos no es necesariamente ciencia. Sobre la violencia en general, los estudiosos han constituido un estatuto teórico y en el caso colombiano, dada la magnitud del fenómeno, ha venido haciendo carrera el concepto de la *violentología*. En lo relativo a la violencia en la escuela, a pesar de ser un tema de estudio reciente, se han hecho aportes ostensibles que, sin duda, contribuyen con el avance en el bosquejo de posibilidades, al menos para impedir el crecimiento de esa pandemia, a través de una acción conjunta que podría denominarse, acudiendo a Iván Illich (1974), *convivencialidad* o *convivialidad*.

Las piedras son una construcción geológica atávica, son la petrificación de la arena, son rocas que provienen de formaciones distintas y su grado de solidez depende de la constitución química y morfológica. En el caso en mención, se puede aseverar que la violencia en la escuela existe desde su creación: ir a la escuela, apunta Jorge Orlando Melo (2008), «era entrar a una institución autoritaria, a una prisión violenta donde se enseñaban los idiomas de la antigüedad, griego, latín, para poder leer los textos de los filósofos y los teólogos, y aprender las reglas de la argumentación escolástica».

Los griegos clásicos reconocieron como verdaderos hombres sólo a aquellos ciudadanos que permitían que la *paideia* (educación) los hiciera

aptos para ingresar en las instituciones que sus mayores habían proyectado. En el siglo IV, Aurelio Prudencio (1997), en su obra *Peristephanon* o *Libro de las coronas*, cuenta que San Casiano de Imola, un maestro de escuela que enseñaba rudimentos de gramática y taquigrafía, fue acusado de cristiano, y sus perseguidores apelaron a la malévola ocurrencia de ponerlo en manos de los niños, sus discípulos, para que muriera atormentado por ellos, y que los instrumentos del martirio fuesen los mismos de los que antes se valían para aprender.

Unos le arrojan las frágiles tablillas y las rompen en su cabeza; la madera salta, dejándole herida la frente. Le golpean las sangrientas mejillas con las enceradas tabletas, y la pequeña página se humedece en sangre con el golpe. Otros blanden sus punzones... Por unas partes es taladrado el mártir de Jesucristo, por otras es desgarrado; unos hincan hasta lo recóndito de las entrañas, otros se entretienen en desgarrar su piel. Todos los miembros, incluso las manos, recibieron mil pinchazos, y mil gotas de sangre fluyen al momento de cada miembro (Prudencio, 1997).

El martirio no terminó ahí, los verdugos interpelaron a la víctima:

¿Por qué lloras? —le pregunta uno—; tú mismo, maestro, nos diste estos hierros y nos armaste las manos. Mira, no hemos hecho más que devolver las miles de letras que recibimos de pie y llorando en tu escuela. No tienes razón para airarte porque escribamos en tu cuerpo; tú mismo lo mandabas: que nunca esté inactivo el estilete en la mano. Ya no te pedimos, maestro tacaño, las vacaciones que siempre nos negabas. Ahora nos gusta puntear con el estilo y trazar paralelos unos surcos a otros, y trenzar en cadenita las rayas truncadas. Ya puedes enmendar los versos asoplados en larga tiramira, si en algo erró la mano infiel. Ejerce tu autoridad; tienes derecho a castigar la culpa si alguno de tus alumnos ha sido remiso en trazar sus rasgos (Prudencio, 1997).

En un ejercicio diacrónico vale la pena que el lector contraste el incidente de Casiano con el hallazgo del profesor Ruiz Silva (2014, p. 30) en las paredes de una escuela pública en Bogotá.

Cuesta bastante trabajo imaginar tal cantidad de perfidia en los tiernos corazones infantiles. Prudencio parece haberlo presentado; por eso, antes había dado unas explicaciones de esta actitud, como si quisiera justificarla o, al menos, darle motivos:

Ya es sabido que el maestro es siempre intolerable para el joven escolar, y que las asignaturas son siempre insoportables para los niños (...). Gusta sobremanera a los niños que el mismo severo maestro sea el escarnio de los discípulos a quienes contuvo con dura disciplina (...) (Prudencio, 1997).

Pero si Sócrates (citado en Patty y Johnson, 1953), quien vivió en el siglo IV antes de Cristo, apuntaba: «Los jóvenes hoy en día son unos tiranos: contradicen a sus padres, devoran su comida, cruzan las piernas y le faltan al respeto a sus maestros» (p. 277). Denuncian estos jóvenes lo que Miller (2009, p. 17) llama «pedagogía negra».

Como se puede apreciar, los acontecimientos de violencia que no han desamparado a la educación son complejos. En el virreinato del Nuevo Reino de Granada, la escuela Pía, regentada por filántropos y organizaciones religiosas, fue un fenómeno educativo a finales del siglo XVII. Se trató de un centro excluyente, estigmatizador y discriminatorio: se podían recibir hasta cien pobres españoles, en especial los niños varones expósitos, los hijos de los regidores y otros inferiores. El profesor Alberto Martínez Boom (Martínez, Castro y Noguera, 1999, p. 58) acota que se exceptuaban, para no ser recibidos «indios, negros, mulatos ni zambos (...) sólo se reciben españoles pobres que no sean de los prohibidos». Y los prohibidos, de acuerdo con los datos del maestro Jaramillo Uribe (citados en Martínez, 2004) conformaban más del 70 por ciento de la población del Nuevo Reino de Granada.

En el siglo XX y XXI, los embates contra la integridad física, psicológica y moral de los educadores, provenientes de distintas fuentes, una de ellas de manos de estudiantes, es alarmante. A este tenor se sabe de la acción del educador hacia los estudiantes y de los últimos contra el primero. El profesor Lizarralde (2011, p. 28) en *Escuela usual*, refiere la golpiza de un maestro por parte de los estudiantes, evoca las alarmantes imágenes y los datos sobre la violencia en colegios de Bogotá y de Estados Unidos,

y remite a escrutar los comentarios de los blogs de las versiones digitales de los periódicos *El Tiempo* y *El Espectador*. Ahí hay una mínima semblanza periodística de lo que acontece en la escuela y en su entorno, vista con el lente de quienes no saben cómo se cuecen habas en el colegio.

Esas son contusiones que la sociedad y el Estado le causan a la escuela: ser colombiano, escribe Piedad Bonnett (2006),

(...) equivale no sólo a pertenecer a una sociedad desigual y discriminatoria (...) ni a soportar a diario el peso de la peor violencia —masacres, desalojos, la furia inclemente de la guerra— sino a llevar colgado en los hombros el estigma que el mundo exterior nos impone (...) a la humillación y al oprobio (p. 14).

¡Nacemos sospechosos y morimos culpables!

Las anotaciones consignadas dan cuenta de la génesis de la *violencia de la escuela* y de la *violencia hacia la escuela*. En este marco de socialización de niños y adolescentes es bastante difícil acariciar la *convivencialidad*; sin embargo, no hay duda de que la violencia entre escolares crece en el seno de la convivencia social, y que el control de muchos factores escapa al establecimiento, por eso no es preciso decir que la violencia es escolar. La convivencia es el hecho, la *convivencialidad* es la actitud, es la decisión natural y favorable de convivir con los otros.

La cultura de las pandillas; la creación de espacios de nadie, a donde no llega la autoridad del maestro; los procesos de degradación de la ética de algunos docentes; el menor esfuerzo en el trabajo escolar de varios educadores y directivos, configuran lo que Parra Sandoval llama *pedagogía violenta*, no queriendo decir con ello que la escuela colombiana sea sólo un recinto violento, sino que la naturaleza violenta de su pedagogía es una de las caras, se trata de la existencia de la «pedagogía venenosa» (Miller, 2009, p. 25). «La violencia no llega a la *escuela usual*, sino que forma parte de su misma concepción» apuntala Lizarralde (2011, p. 29). La aclaración del autor de *La escuela violenta* (Parra, González, Mortiz, Blandón y Bustamante, 2000) lleva a precisar que hay otra tipología de violencia que padece la escuela, cuya denominación es la *violencia hacia la escuela* o *contra la escuela*.

Violencia *en* la escuela, violencia *contra* la escuela y violencia *de* la escuela son tres posibles maneras de ver el asunto, a partir del vínculo entre el establecimiento y la violencia. Las contiendas entre alumnos en el interior del plantel, en el primer caso; los daños contra la infraestructura, los inmuebles y los docentes, en el segundo, y la violencia institucional o simbólica ejercida por la escuela en sus prácticas pedagógicas hacia los alumnos, son cuadros que ilustran tales formas. Sobre estas bases se dispone todo el conjunto de herramientas para hacer la mezcla que permita levantar el peldaño de la *convivencialidad*.

Ahora bien, si dentro de las definiciones de violencia se puede entender la existencia de una amenaza o un daño físico, psicológico, emocional o moral hacia una o varias personas, es prudente advertir que, en la medida en que se ha ido avanzando en la conceptualización del fenómeno, las posturas teóricas han complejizado el tema; sin embargo, este texto no centra la atención en el debate epistemológico del asunto, más bien en el acercamiento al mismo y en la pesquisa de salidas, a partir de la reflexión de las experiencias de los educadores, sustentadas en la producción de algunos investigadores y con el concurso de la intervención y prevención decidida de cada maestro y del establecimiento. Brunner (2000) apunta que

Hoy se están produciendo tipos importantes de conocimiento, no tanto con la intervención de científicos, tecnólogos o industriales sino más bien con la de analistas que trabajan con símbolos, conceptos, teorías, modelos y datos producidos por otros, en lugares distintos y le dan una configuración mediante nuevas combinaciones (p. 16).

La violencia se manifiesta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituida en la escuela y la familia, es decir, en una época en la que ha perdido vigor el metarrelato, el discurso enunciativo de autoridad y el saber de padres y maestros, quienes tuvieron la capacidad de instar, formar y educar en tiempos modernos. Esta hipótesis interpela el carácter misionero que tuvieron la escuela y la familia al imponer, en la sociedad, la moralidad en las costumbres, garante de comportamientos fundados en la razón y ejemplo del control de impulsos, la represión de las pasiones y las conductas autocontroladas y la obediencia.

De Roux (1987), al historiar la violencia, constataba en el decenio de 1980 la existencia de un vacío ético, que abría la puerta a diversas acciones de violencia, precisamente por el derrumbamiento del viejo hogar: «Nosotros teníamos una casa, un hogar público, donde todos convivíamos con suficiente entendimiento y claridad en medio de satisfacciones y conflictos». Veintisiete años después, este investigador discute sobre *el deber moral de la paz*:

La paz se hace exigencia ética (...). Esto ocurre cuando por fin el destrozo del ser humano golpea la conciencia de nosotros, colombianos, y escandaliza a las naciones del mundo. Estamos despedazados, nos hemos despedazado. El dolor de más de seis millones de víctimas sobrevivientes, de dos millones de niños, se nos vino encima. Ya no podemos esquivarlo después de los datos del grupo de Memoria Histórica: 1982 masacres documentadas, de las cuales 1166 son de paramilitares, 343 de la guerrilla y 158 de las fuerzas del Estado (De Roux, 2014).

En el conflicto y en el posconflicto, siguiendo a Mockus (2001), se deben conjugar tres sistemas de regulación: la moral, la cultura y la ley, para contrarrestar la corrupción anidada en entidades oficiales y particulares así como la delincuencia común, «hija de la ignorancia, del resentimiento, la pobreza, de las condiciones infrahumanas de vida (...), fortalecida y perpetuada por la impunidad» (Ospina, 1999, p. 49). El posconflicto no puede asumirse como la liquidación del conflicto armado *per se*, sin la eliminación de las causas, sin modificar las deformaciones de la democracia que lo hicieron posible, sin cambiar las miserias que lo alimentan, sin atacar el clientelismo, la pobreza, la impunidad, la corrupción, la violación de los derechos humanos y sin erradicar el maltrato infantil.

Por eso, insiste el autor de *La franja amarilla*, tres lustros después:

(...) debería estar claro que la paz negociada sólo le sirve a Colombia si es una paz que perfeccione la democracia, que ayude a convertir el país en lo que debió ser desde el 8 de agosto de 1819: una república decente, una democracia incluyente, con un Estado que defienda el trabajo, donde la economía no sea vender el suelo en bruto; donde tengamos industria, agricultura, mercado interno;

una infraestructura pensada para favorecer al país y no sólo a unos cuantos empresarios; y un orden legal donde la protección de los débiles sea prioridad de las instituciones (Ospina, 2014).

Para la Organización Mundial de la Salud (2003), la violencia es el

(...) uso intencional de la fuerza física o el poder, real o por amenaza, contra la persona misma, contra otra persona, o contra un grupo o comunidad que puede resultar en o tiene una alta probabilidad de resultar en muerte, lesión, daño psicológico, problemas de desarrollo o privación.

La violencia, en palabras de Ortega (2000a, p. 52), «es en sí misma un fenómeno social y psicológico; social, porque surge y se desarrolla en determinado clima de relaciones humanas, que lo vigoriza, lo permite y lo tolera; psicológico, porque afecta personalmente a los individuos». Chaux (2012), entre tanto, diferencia la violencia de la agresión; le otorga en la primera bastante peso a la intención y al daño grave, mientras que en la agresión, aunque se tiende a hacer daño, es menor.

Dentro de esta lógica, Chaux avanza en una taxonomía de la agresión (física, verbal, relacional, indirecta) y se ocupa también de su función (reactiva e instrumental o proactiva). Aportes sustanciales de este investigador y su equipo son retomados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en la *Guía pedagógica para la convivencia escolar N° 49*, dada a conocer en el año 2013.

Pedagogía y violencia

La violencia escolar es una expresión siamesa del concepto de violencia de la escuela, porque en ella está implícita la concepción de que la escuela erige violencia. Noel, un antropólogo argentino, al ocuparse del primer concepto, aduce que el inocente adjetivo escolar, «parece introducir de contrabando una teoría implícita de los hechos de violencia ocurridos en ese entorno, que llevaran a colegir que la escuela tendría algo que ver con la génesis de los mismos» (2008, p. 114).

Parra Sandoval *et al.* (2000, p. 20) no dudan en afirmar que la organización de las pandillas debe su expansión «a la inoperancia de la justicia en el mundo escolar, a la ausencia de mecanismos que decidan legítimamente los conflictos que surgen en la vida estudiantil». Es probable que el afán por cumplir los programas académicos deje al margen la resolución de problemas como la intimidación, las agresiones y los conflictos, sin que la institución se percate de los efectos perversos de esas omisiones. Estudios longitudinales, hechos en Europa y en Estados Unidos, ponen en evidencia que esos aprendizajes no corregidos en su momento son los que amamantan ulteriormente la criminalidad, el acoso sexual, la violencia intrafamiliar y el riesgo de que los hijos de esos exalumnos reproduzcan prácticas similares, guardadas proporciones, como en el caso de los embarazos en adolescentes, que hoy es un problema de salud pública declarado en el país.

El sociólogo colombiano Parra Sandoval, al estudiar la *violencia física* y la *violencia verbal* en escuelas y colegios urbanos y rurales, observa dos

modalidades: la *violencia tradicional* y la *nueva violencia*. La *tradicional* es ejercida por los maestros y por la institución escolar sobre los alumnos y su justificación se encuentra en la misma concepción autoritaria de la educación. Dentro de la violencia tradicional el mencionado investigador destaca el regaño y la humillación como pedagogía, así como la acción física del maestro sobre el alumno, por causas disciplinarias o de aprendizaje, adentro y afuera del recinto.

Otro carácter de violencia oculta, que auspicia la escuela, es la relativa al traslado de las situaciones de violencia física y verbal a esferas como la familia. En este sentido, es frecuente encontrar al padre de familia enérgico, amenazando y muchas veces abofeteando a su hijo al recibir quejas de los maestros y directivos docentes. El traslado improvisado de estos hechos al seno del hogar ha llevado a desdibujar una herramienta pedagógica imprescindible en la vida escolar: la relación de la escuela con los padres de familia. Inmersa en esta interacción aparecen otras arenas que no se deben dejar en la playa, en la fundición del peldaño: la violencia intrafamiliar, que hace parte de la *violencia hacia la escuela*.

La *nueva violencia* es otro prototipo. Sin duda, las pandillas, el micronarcotráfico, el matoneo, el *mobbing* (persecución en pandilla), el rompedor y el ciberacoso son algunos de los exponentes hasta ahora conocidos. De cada modalidad hay una nutrida producción teórica, varios documentales y un cúmulo de noticias que se pueden consultar en los archivos de los noticieros y en los diarios regionales y nacionales. En lo que se refiere al *mobbing*, aunque en la actualidad se refiere al acoso laboral, se sabe que en 1969 el psiquiatra sueco Heinemann publicó el primer documento acerca del tema y desde entonces se han venido realizando estudios en todo el planeta.

La *nueva violencia* concierne a la estrategia de algunos estudiantes de crear espacios vedados en lo locativo, lo interrelacional y lo virtual. Hay zonas en el colegio destinadas por los estudiantes a propiciar agresiones e intimidaciones y que los educadores desconocen, entre otras razones, porque los educandos, víctimas, victimarios y espectadores, guardan silencio. De las interrelaciones entre escolares no es inédita la tosca jerigonza y el carácter brusco con el que «juegan» con golpes sobre el cuerpo, a veces produciendo hematomas y lesiones ostensibles. «El taxi» es uno

de esos juegos. La violencia, a través de los medios de comunicación, es una roca muy dura de taladrar, porque su constitución en el manejo de habilidades, técnicas y conocimientos para los educandos marca mucha diferencia con los adultos.

Pero además de los alumnos, varios investigadores sitúan la degradación de la ética de ciertos docentes y directivos docentes como factor debilitante de la *convivencialidad*. Esta circunstancia entorpece la constitución de la ética escolar, la formación de los alumnos como ciudadanos —motivo para el cual fue creada la escuela en el Estado moderno (Tedesco, 1995)— y forja violencias personales e institucionales entre docentes, padres de familia y educandos. La descomposición ética del docente conduce a la pérdida de autoridad y de legitimidad, pues ya se sabe que la única pedagogía es la pedagogía del ejemplo. Weber decía que los sujetos no obedecen a quienes, a su juicio, no consideran legítimos, amparado en el principio de que la autoridad se constituye en la medida en que existe un mínimo de voluntad de obediencia.

De la *violencia tradicional* aún persiste, en muy pocos casos, el lastre endémico del regaño y la humillación como pedagogía, la acción física contra determinados alumnos por motivos disciplinarios, la degradación ética. Se suman «la cultura del menor esfuerzo en el trabajo escolar» de los maestros, directivos docentes y alumnos, al igual que el bajo perfil académico y de inteligencia emocional de muchos rectores y coordinadores. No sobraría, en este aparte, hacer un alto en el camino para consultar el Código de Ética promulgado por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y las estadísticas de control interno disciplinario, para tener un acercamiento a las principales quejas sobre la actuación docente y así cotejar juicios de valor justos.

El ingreso de los nuevos docentes, mal llamados del Decreto 1278, está engendrando en la escuela un nuevo conflicto generacional. En una reciente investigación realizada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (Pulido, 2012), los maestros noveles registran diferentes manifestaciones de hostilidad a su integridad psicológica, moral y profesional, sobre todo de directivos docentes y de sus colegas docentes antiguos, mal llamados del Decreto

2277. Además, estos últimos aducen la actitud agreste de determinados estudiantes, generada por ellos y en ocasiones por docentes.

En los estudiantes percibieron «agresividad, indisciplina, dispersión, falta de respeto entre ellos y hacia los mayores, bajo nivel académico, pereza mental, bajo rendimiento, predisposición para aceptar las normas, problemas de convivencia y en general un ambiente violento». Los maestros encontraron «drogas y robos, falta de higiene personal, y prostitución, matoneo, cauciones, requisas, extorsiones». La mayoría de los maestros consideraron que era un panorama difícil para llevar a cabo prácticas pedagógicas convencionales, algunos sentían que debían ejercer más como policías que como docentes (Pulido, 2012).

Al hacer un ejercicio epidemiológico en lo que se refiere a estos síntomas y a partir de los aportes de Parra Sandoval (1992), pueden extraerse tres elementos estructurales: la manera en que se formó el mundo escolar; la naturaleza clientelista, la corrupción rampante de la vida política nacional y la impunidad pública, así como la sobreburocratización de la organización educativa y el gremialismo. Respecto a la modernización, el mencionado investigador discute la rápida e intensa expansión del mundo escolar, la improvisación en la formación de los maestros y el descuido en la calidad de la educación.

Bermúdez (1995) refuerza los esbozos anteriores, sosteniendo que la escuela segrega, homogeniza e intenta normalizar, de ahí los calificativos de aula regular y aula remedial. En su compilación *Culturas para la paz* se lee:

La escuela debe estar más centrada en el reconocimiento que en el conocimiento (...) la educación basada en el conocimiento forma para actuar en una sociedad basada en la competencia y en el logro de la eficiencia económica y política: generalmente los valores se dejan de lado. Los responsables del saqueo del erario y de la violencia no son exclusivamente iletrados o personas de poca escolaridad, sino profesionales o bachilleres que han estado sometidos a nuestros sistemas educativos y que han aprendido a competir de manera eficiente.

Más allá de la escolaridad, Fernando Vallejo, en la pluma de Bonnett (2006, p. 15), señala sin compasión las máculas y las pústulas, la mal asumida modernidad, demostrada en la desvertebración de toda noción de institución familiar, de jerarquía establecida y de poder.

Al referirse a la consigna, tan coreada por muchos agentes de la sociedad, «la educación es el motor del desarrollo», el profesor Parra sostiene que ello ha conducido a consolidar un maestro transmisor y distribuidor de conocimientos, que no induce al alumno a pensar, que privilegia el producto y no el proceso; este engranaje culmina en el robustecimiento del autoritarismo, el aburrimiento en las clases, el control, la disciplina, el castigo y la memorización, sin técnicas de almacenamiento de la información. Dentro del esquema de las políticas, el maestro es un objeto de los tecnócratas de la educación, no un sujeto de las políticas, como debe ser. Al respecto, Sábato (2001, p. 92), evocando a Kant, diría que se requiere la labor ma- yéutica del maestro, que no debe enseñar filosofía, sino enseñar a filosofar.

Otro aspecto afín en este discernimiento es el *currículo*. Reducir la educación a la aplicación de un currículo formal, dejando fuera de la reflexión un sinnúmero de relaciones de poder, autoridad, justicia, afectos, desafectos, emociones y el modo en que se sirve, concibe y construye el conocimiento es desconocer el sentido de la educación, en la que el *currículo oculto* y el *currículo nulo* poseen un gran peso. «Se olvidó la pedagogía de la vida escolar y se hizo énfasis en la pedagogía de la distribución curricular», apunta el autor de la *Pedagogía de la desesperanza* (Parra, 1989).

En el marco de este debate, Rodolfo Llinás (1995, p. 18) advirtió que la pedagogía que se requiere es la *pedagogía del entender*, y para que esta surja se exhorta que a los estudiantes no se les insista sólo en la memorización, «sino que se les dé el marco necesario para que lo memorizado tenga una localización en un «árbol mental» que reúna e integre el conocimiento. Que se le cree al estudiante una mente globalizada, una «cosmología general». Es pertinente, en este aparte, invitar al lector a saborear el video *¿Por qué los niños se aburren en la escuela?*, creado por Redes Educación (2011).

Vasco (1990b), polemizando acerca del grupo de las prácticas pedagógicas, relacionado con el hecho de que se excluya del aprendizaje la

reflexión pedagógica y todo se centre en la enseñanza, revela que muchas relaciones pedagógicas importantes subsistirían fuera de esa reflexión, como

(...) las relaciones de maestros y alumnos con los saberes científicos y con los saberes tradicionales, tanto intraescolares como extra-escolares, las demás relaciones con el macroentorno social y los microentornos sociales, físicos, en particular las relaciones de los alumnos entre sí y las relaciones entre los maestros (p. 110).

El segundo elemento estructural que sustenta la *pedagogía violenta* es el acontecer de la vida política y cotidiana de la ciudad y del país. El peso de la responsabilidad educadora, otorgada por la Constitución a la familia, al Estado y a la sociedad, no puede asumirlo la escuela. Pero el Estado y la sociedad no han hecho suyo este hecho; al contrario, los mensajes que envían a diario por la radio, la televisión, la prensa y la internet son valores negativos que al maestro le cuesta mucho desvirtuar en sus discípulos, porque las imágenes dicen más que las palabras y los nativos digitales perciben con más facilidad las imágenes sobre corrupción, muerte, maltrato, soborno e impunidad, lo que altera los neurotransmisores y desarmoniza las emociones de los educandos y el bienestar de las familias. Esos mensajes afectan la amígdala, la zona prefrontal del lado izquierdo del cerebro, inhiben la hipocretina y desencadenan la producción de cortisol.

La impunidad, la mentira, la corrupción y el mal ejemplo de las autoridades son un caldo de cultivo de la violencia, en una sociedad en la que «somos muy propensos a mentirnos» —como anota Piedad Bonnett (2006, p. 15)— y en la que discriminar es no sólo tratar distinto lo que es igual, sino tratar igual lo que es distinto.

Por último, Parra Sandoval (Parra, Castañeda, Camargo, Tedesco y Cajiao, 1994, p. 26) señala la sobreburocratización de la organización educativa y el gremialismo pobremente entendido, que ha llegado a defender actuaciones antiéticas y antipedagógicas, reafirmando la cultura de la violencia. El despilfarro de dineros públicos, la falta de cuidado de los bienes materiales y locativos, el mal ejemplo de algunos directivos docentes indecorosos en el ejercicio de su cargo y la acometida flagrante

de actos de violencia contra los alumnos, cometidos por algunos educadores y directivos docentes, defendidos por las organizaciones sindicales, verbigracia, no son el mejor ejemplo para la *convivencialidad*.

Sentido de la violencia

Pueden utilizarse conceptos de la teoría de los sistemas para desarrollar este acápite, aduciendo que la escuela es un subsistema de la sociedad y que, como tal, no escapa a sus interrelaciones, a su dinámica y a la interdependencia. En términos de las pedagogías críticas, la escuela reproduce valores, normas, esquemas, costumbres y roles que la sociedad instituye. La escuela reproduce manifestaciones de la violencia física, verbal, psicológica y simbólica que la familia, la calle, los medios de comunicación y otros escenarios le han posibilitado aprehender a los niños. Pero la escuela también hace resistencia.

La escuela es un espejo privilegiado en el que la sociedad puede verse y distinguir el rostro de sus conflictos. Lacan lo llamó «estadio del espejo». Pero la sociedad y el Estado no se reconocen en el espejo, impugnan la violencia y mantienen el criterio frío y poco riguroso de tildar a la escuela de caja de Pandora, deidad que dejó escapar del ánfora todos los males, desconociendo que en su interior quedaba la esperanza, protectora de la diosa. Mientras «La escuela es la culpable de todos los males de la sociedad», la sociedad asume un papel más pasivo frente a la violencia que se produce en las calles, en los estadios e incluso en las familias, y no reacciona con el mismo estilo, tal vez por la impotencia ante la renuencia de los verdugos o porque a ese tipo de violencia se responde con violencia, reprimiendo, sancionando, juzgando y hasta encarcelando. O, quizá, porque el poder judicial es una herramienta de dominación, mientras que la escuela es una herramienta de convivencialidad, parafraseando a Illich (1974).

La escuela marca una diferencia como templo del saber, como escenario de socialización y como lugar destinado a la formación ciudadana. La escuela describe la violencia, reflexiona sobre la misma, la comprende y ha venido asumiendo el reto de transformarla en convivencia; y a la vez educa la convivencia para prevenir la violencia. Si no hubiese la conciencia de que lo anterior es posible, el esfuerzo que, en el día a día, hace el maestro y la maestra en el aula, en el corredor y en los extramuros tendría una escasa razón de ser.

El verdadero salto cualitativo de la historia humana no es el paso del reino de la necesidad a la libertad, sino del reino de la violencia al de la no violencia. La esperanza es esa fuerza que ha convocado al magisterio a dar ese paso, sobreponiéndose a los reveses. Parafraseando a Manfred Max Neef (1993), puede decirse que la violencia es como ese enorme rinoceronte que aplasta con facilidad a un zancudo, pero si los zancudos conforman una nube, el rinoceronte podría desesperarse e incluso lanzarse al abismo. Si esos esfuerzos individuales e institucionales tuviesen respaldo del Estado y de la sociedad, el rinoceronte no haría tanta presencia en el paisaje escolar.

El maestro sigue siendo un agente central en el sistema social, y en ese sentido también es víctima de la violencia que destilan el sistema, los gobernantes, las instituciones, los alumnos, los padres de familia, los directivos y sus pares académicos. La atención que recibe en el campo de la salud es un ejemplo palmario, el maestro no es un dispensador de violencia sino una víctima de ella. La Federación Colombiana de Educadores (Fecode) (Cuello, 2011, p. 68) reporta que en el último cuarto de siglo ha habido un total de 5.450 violaciones a la vida, la libertad y la integridad personal de sus afiliados, sobrepasando, en 2015, los 1.200 asesinatos de docentes, es decir, más de cuarenta por año. De 2011 hasta la fecha, Bogotá ha venido presentado una de las cifras más elevadas de maestros amenazados en su historia.

Más allá de los infortunios, los maestros, escépticos frente la fiesta de la guerra y madurando en el conflicto, interrogan a la violencia y quieren comprenderla para transformarla. La escuela es la ventana de una casa grande, que permite auscultar y admirar, como individuos y como sociedad. En estos avizoramientos, además de las taxonomías de violencia

física, psicológica, gratuita, justa y simbólica, hay algunas otras miradas, como las siguientes.

1. La violencia como obtención de valor, estatus o respeto

Respecto a Ricardo, el «duro» del salón, aquel que con el mal genio se hacía respetar y podía mandar, surgen muchas preguntas en los agentes de la comunidad, como esta: ¿por qué algunas niñas juiciosas, bonitas y decentes admiran a los muchachos de las pandillas, a los «duros» del salón y con facilidad entablan relaciones amorosas con ellos? Además de una debilidad en cuanto a la necesidad de reconocimiento —como lo sostienen algunos expertos—, también está el poder con el que ellos cuentan, que las respalda dentro y fuera del plantel. Ninguno de los compañeros de la chica intenta acercarse a ella, por miedo al «duro». Aquí subyace un sentido preventivo de la violencia ocasionado a partir de la misma violencia. «Lo que se obtiene por la violencia, solamente se puede mantener con violencia», argüía Adolfo Pérez Esquivel (citado en «Las altisonancias del silencio», 2008, párr. 3).

2. La violencia como defensa de uno mismo, de otros o de un territorio

En este caso el asunto se enmarca en mayor medida por la defensa física y la defensa psicológica. En cuanto a lo primero, faltaría anexar la defensa de los colectivos y del territorio en el cual se mueven los sujetos. La otra faceta alude a la defensa de la autoestima, la imagen frente a los pares. En estas acciones físicas y psicológicas coexisten lenguajes y símbolos creados por ellos, ante los cuales muchas veces los adultos son analfabetas.

Durante el periplo de la realización de este libro se desarrolla, en la arena nacional, un debate acerca de la suspensión del porte legal de armas y del armisticio con los grupos insurgentes. En ese debate hay quienes justifican su uso, porque el «Estado no es garante de la seguridad total de los ciudadanos», mientras que otra postura se inclina por el no uso

de armas. En este contexto de violencia, de escalofrío, como el de cualquier personaje de Kafka, ninguna arma de fuego o cortopunzante apoya la vida, al contrario, la demuele.

Los hombres armados, que según el historiador Eric Hobsbawm (1996) forman parte natural del paisaje colombiano, como las colinas y los ríos, tienen sumida a la población colombiana en el dolor, aunque «ese curioso abuso de la estadística» declare que los colombianos se sienten los seres más felices de la tierra. En este debate podría decirse que el dolor de los demás es el que debe llevar a reflexionar y a la acción, la frivolidad no es una respuesta comprensible frente a la violencia.

Junto al debate de los hombres armados está el de las corridas de toros, que tienta a la violencia contra los animales y contra la naturaleza, aspectos poco estudiados, pero que auscultan posturas, sobre todo de jóvenes, contra esa práctica y a favor de la vida y de otro sentido de la recreación. Un hecho saludable, porque pareciera que Ariel, el héroe epónimo de Rodó (2005, p. 4), le recordase a las nuevas generaciones: «La juventud es el descubrimiento de un horizonte inmenso que es la vida» Y abordado, mucho antes, en la carta que escribió el gran jefe Seattle al presidente de Estados Unidos: «el hombre blanco debe tratar a las bestias de la tierra como a hermanos suyos (...) y todo lo que hiere a la tierra herirá también a los hijos de la tierra».

No podría dejar de enunciarse otro debate mediático sobre parejas homosexuales, muy tímido por cierto en los colegios, alrededor del rol de la escuela con alumnos lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales (LGBTI). Un estudio reciente realizado por la Universidad Pedagógica Nacional y la Corporación Promover Ciudadanía revela un preocupante panorama de homofobia en los colegios de Colombia, donde siete de cada diez estudiantes en el país discrimina, condena e incluso agrede físicamente a sus compañeros de clase por su orientación homosexual. Hay educadores y adultos que no soportan estas realidades. ¿Les faltará descifrar el enigma de su vida? ¿Carecieron de un «testigo cómplice» para descifrarla, como les ocurrió a Dostoievski, Chéjov y Hitler, entre otras personalidades?

3. La violencia como modo de resolver conflictos

De su tránsito por las bancas del liceo, gimnasio, colegio o escuela, la mayoría de sus egresados mantienen en la memoria imágenes de las peleas «a puño limpio» entre compañeros. Quien ganaba la pelea notificaba al perdedor que la pugna había terminado y que en adelante las rencillas y amenazas eran cosa juzgada. De esta manera, resolver un conflicto da sentido a la violencia cuando se ejerce para poner fin a un hostigamiento, para terminar con cierta rivalidad de grupos o pares, para tranquilizar a un agresor. Lo que enturbia el vínculo se limpia y de ahí puede afianzarse una gran amistad o una ruptura definitiva.

En colegios de Bogotá y de Colombia hay situaciones en las cuales las niñas, luego de una riña, acuerdan «no meterse más la una con la otra», incluso no saludarse, aunque compartan el mismo salón de clase. Eso incomoda a directivos docentes y docentes: «Eso no lo podemos permitir en una institución educativa», «Ellas tienen que hablarse». Ignoran que, en las técnicas de resolución de conflictos, desde algunos puntos de vista, esa postura es válida y respetable, aunque la estrategia de resolución de conflictos ha demostrado ser relativamente ineficaz con los intimidadores, porque «el comportamiento de intimidación es resultado de una asimetría de poder más que de un déficit de habilidades sociales» (Posada, 2011, p. 44). La mediación por pares, en el caso de intimidación, no es recomendable.

4. La violencia como catarsis

La violencia no «habla» siempre de modo directo, demanda identificar y traducir los lenguajes que están en juego. El discurso es, ante todo, sentido, persuasión, forma de argumentar y sopesar. Para que exista realmente discurso es fundamental reconocer al otro como un ser capaz de expresar su palabra. Así se construye una sociedad de iguales; es decir, de sujetos capaces de discurso y de acción. La violencia material es muda, carece de discurso.

Pero en el discurso no hay que olvidar la advertencia de Saramago (citado en Luque, 2004): «Las palabras no son ni inocentes ni impunes,

por eso hay que tener muchísimo cuidado con ellas, porque si no las respetamos, no nos respetamos a nosotros mismos». Toda expresión hablada, sea positiva o negativa, de acuerdo con los neurólogos, produce una descarga emocional en el cerebro. Una palabra negativa o insultante activa la amígdala, estructura del cerebro vinculada a las alertas, y genera una sensación de malestar, ansiedad o ira. Las palabras positivas o estimulantes son asimiladas por el hemisferio derecho del cerebro, que es el de las emociones. Por lo tanto, provocan placer, sorpresa y alegría. Sin embargo, aduce Leonardo Palacios (2012, párr. 7), todo depende del tono, el volumen y el contexto. «Hasta la ofensa más horrible puede ser asimilada coloquialmente si se dice en tono suave».

Es ineludible leer ese malestar desde la cultura, la neurología, la psicología, la antropología y la política. La violencia también actúa como un modo de desahogo emocional, como una evacuación de emociones negativas: tristeza, rabia, pesar, irritación, humillación, ira, indignación y estrés. La catarsis es muy común tanto en los alumnos como en los profesores y padres de familia. Llega un momento en el que los docentes, con su cúmulo de problemas familiares, de salud, afectivos, económicos y laborales, no aguantan y terminan «explotando», «la hebra revienta por lo más delgado». No por nada más del 30 por ciento de los educadores de Bogotá está padeciendo el síndrome de agotamiento profesional (Ospina, 2008).

La catarsis no es más que la expresión de las emociones. Esa manifestación pone en evidencia el planteamiento de Humberto Maturana (1994), quien sostiene que la escuela es un espacio en el que se entrecruzan emociones. Su manejo adecuado o desacertado potencia o debilita el conflicto. Dicho de otro modo, si los agentes de la comunidad educativa actúan con inteligencia emocional, la *convivencialidad* será posible; no obstante, hay un requerimiento que va más allá de la buena voluntad del educador: el conocimiento y la didáctica para el manejo de conflictos, agresiones e intimidación. Estanislao Zuleta, aludiendo a la ignorancia, decía que era necesario vomitar para recuperar el apetito y la catarsis puede asumirse como un momento de nausear.

5. La violencia para entretenerse

Una considerable cantidad de maestros y directivos docentes conoce la actitud de un amplio número de estudiantes que se embelesan presenciando las riñas, disfrutan, ríen, se muestran animados, toman partido, callan, rezongan, incitan, refuerzan, sostienen la lógica de la intimidación y hasta disfrutan del bochornoso espectáculo. ¿Qué situaciones de la infancia estarán recreando en el inconsciente?

Ya llega el medio día, suena el timbre a las 12 y 30, salen los pupilos por la puerta grande, unos contentos por haber cumplido diligentemente con sus tareas, otros presurosos quieren llegar a la casa a calentar el almuerzo y a consumirlo, junto con sus hermanitos menores; hay quienes no ocultan las ganas de quedarse más tiempo en los alrededores del colegio, porque la casa no los convoca, pues en ella está [la] soledad esperándolo y no hay motivación para ese encuentro. Entre tanto, algunos ya saben que hay una gresca por suceder. Ellos y ellas, a cambio de intervenir para menguar los ánimos, contribuyen con la excitación de los mismos entre las partes en conflicto, hasta que se consuma la lesión física en la corporeidad de los contrincantes a través de golpes, mechoneada, cortadas, sangre y llanto. Ahí los ánimos de unos se caldean y los de otros se pasman... Llega el momento de la dispersión, del susurro, de los juicios de valor e incluso de los elogios: «Usted es una dura...» (González, 2011).

Esta entretención, auspiciada por el agresor y la víctima, lleva consigo un mensaje perverso para los observadores, pues lo esperado no es esa pasividad manifiesta, sino su intervención decidida, como una nube de zancudos que ataca al rinoceronte para enviarlo al precipicio, es decir, atajar la pelea y prevenir nuevas reyertas. Si cada educador logra que en su colegio se afiance la cultura de la prevención de las peleas y que los estudiantes, maestros, directivos y padres de familia no sean indiferentes ante esos hechos, sino que intervengan de inmediato para «parar» las agresiones, seguro que el rinoceronte irá al despenadero. «Lo más atroz de las cosas malas de la gente mala es el silencio de la gente buena», apuntaba Gandhi.

Ahora, para poder avanzar en la consecución de métodos pedagógicos, es menester registrar esas experiencias para publicarlas y convalidarlas en el discurso y en la cultura pedagógica, en cuanto al abordaje del conflicto en la escuela. En nosotros los latinoamericanos escribir es casi un deber cívico y político, decía Mejía Vallejo, para quien «la historia de la humanidad es la historia de los violentos y de los héroes». No obstante, en el caso colombiano, con el proceso de paz que se lleva a cabo en La Habana, el heroísmo lo han asumido las víctimas del conflicto armado, porque son ellos y ellas quienes se están levantando de su propia tragedia, como el ave fénix, asevera De Roux (2014).

Ellas y ellos han sido iluminación en esta penumbra espesa en la que los académicos, los políticos, los militares y la insurgencia no han encontrado camino (...) para mostrar que lo más grande del alma colombiana no está en la política, ni en los negocios, ni en la acción militar o guerrillera. Son los héroes que derrotan la guerra con el perdón y la reconciliación.

6. La violencia como reivindicación social

«Contra la violencia reaccionaria, violencia revolucionaria». Esa fue una consigna coreada por adolescentes y jóvenes de izquierda, en aquellos tiempos en los que aún «la letra con sangre entra[ba] y la labor con dolor». Los tropeles, el incendio de vehículos, la toma de colegios, iglesias, universidades y emisoras, el veto a docentes y directivos docentes mediocres y otras acciones bajo las capuchas, pero con principios, identidad política e ideológica, hacen parte de ese largo capítulo de uno de los movimientos sociales más recordados: el movimiento estudiantil, que a propósito volvió a dar una lección contra la reforma universitaria del presidente Santos.

Las luchas del magisterio colombiano han sido un ícono de reivindicación social de los derechos civiles, sociales, económicos y culturales. Como lo muestra la historia, muchas veces esos movimientos fueron brutalmente reprimidos por los gobernantes, con sanciones, hostigamiento, despidos, encarcelamiento, descuento en los salarios, desapariciones forzadas, desplazamiento y asesinatos. El verdugo es el Estado y las víctimas

los educadores y los estudiantes. En el caso de los estudiantes, es plausible recordar que 1917, con el movimiento de Córdoba (Argentina), fue el momento en que comenzó la lucha por la reivindicación de la autonomía universitaria; luego hubo otras expresiones, como la de mayo del 68, la marcha de los pingüinos, en Chile en 2006 y en los últimos tiempos, en Colombia y en otros países, contra las reformas neoliberales y la privatización de la educación pública. En 1917, en la patria de Borges, se realizó el primer congreso pedagógico y 65 años después se consagró el movimiento pedagógico en Colombia (Rodríguez y Suárez, 2002).

7. La violencia académica

Se trata del desagravio al que acuden diversos profesores, por motivos personales y emocionales, contra sus educandos. La calificación se condiciona a determinadas circunstancias, como no hacerle caso, molestar en el salón, burlarse o reírse de él o de ella, porque presume que están hablando mal del profe. A esta práctica también recurren los estudiantes, sobre todo en vísperas de la entrega de boletines y al finalizar el año. Los chicos están al corriente del castigo que les espera en el hogar por las pérdidas y como saben que el maestro por lo general los trata bien, «se la montan» con amenazas como: «si me hace perder el año, afuera me las arreglo...», «¿qué le cuesta subirme la nota?... ¿o prefiere su chuzoncito?», «¡ay de que me haga perder, vieja hp!».

En ocasiones es perceptible también la acumulación de calificaciones, cuestión que atafaga al estudiante, lo desequilibra, lo ahoga, porque con una evaluación o con un trabajo gana o pierde el periodo, a sabiendas, tanto del maestro como del educando, que los dos cuentan con un bimestre para sacar las calificaciones. ¿Será que no han podido dar con el alimento que les gusta, recordando el «virtuoso del hambre» de Kafka?

La violencia académica también abarca las relaciones entre directivos docentes y maestros, por el manejo del conocimiento. «Cuando el poder se confunde con el saber se llega a la tragedia» (Zuleta, 1994). A esa tragedia, de la cual habla Zuleta, se llega cuando el directivo docente cree incautamente que el acto administrativo que le otorga su cargo trae consigo el saber absoluto e incuestionable. Pero el maestro, como

intelectual y en su práctica de construir discurso pedagógico a partir del conocimiento disciplinar, de las leyes, de la experiencia reflexionada y de la ética, asume una postura, discute y actúa en consecuencia como sujeto de derechos, y eso molesta al directivo, llegando al visceral acto de pedir que lo trasladen, amonazarlo, amenazarlo con la evaluación, dejarlo sin carga académica e instaurarle un mal ambiente entre los compañeros, es decir, al acoso laboral. ¿Habrá sido muy trágica y traumática la infancia de algunos directivos docentes que llegan a internarse en la cárcel del odio y la venganza?

Es tal el nivel de prepotencia y de ignorancia de una considerable cifra de directivos docentes, que en 2011 la rectora de un reconocido colegio distrital fue conducida a la penitenciaría El Buen Pastor, por desobedecer una tutela. Esta pauta de violencia no es gratuita, obedece a que

(...) los sistemas de gestión no han pasado del modelo artesanal al modelo de gestión profesional (...) los sistemas de gestión y administración que todavía sobreviven son los que acompañaron al surgimiento de los sistemas escolares y responden, en la gran mayoría de los casos, a modelos de organización institucional preburocráticos (Aguerrondo, citada en Magendzo, 1996, p. 95).

8. La violencia en internet, el celular y otros medios electrónicos

Jesús Martín Barbero (1996, pp. 10-22), una de las personas más versátiles, confiables y autorizadas para hablar de la televisión, sostiene que el hecho de que la infancia y la adolescencia sean espectadoras de los programas de televisión equivale a que la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a ver las guerras, los entierros, los juegos de seducción, los interludios sexuales, las intrigas criminales, desordenando todo esto las secuencias del aprendizaje por edades y etapas definidas por Piaget —sensoriomotriz, preoperacional, pensamiento concreto y pensamiento abstracto— y los niveles del desarrollo moral planteados por Kohlberg (1992) —preconvencional, convencional y posconvencional.

Albert Bandura, en su teoría clásica de aprendizaje social muestra, a través de experimentos sobre el aprendizaje de la agresión con el muñeco bobo y el martillo, con películas y refuerzos, que los niños de tres a cinco años de edad que observan a los adultos actuar de manera agresiva imitan tales comportamientos de manera idéntica, lo que afecta la calidad de las relaciones y el desempeño social, académico y emocional. Alison Gopnik (2009, p. 224), psicóloga y filósofa citada en este estudio, afirma que «cuando aún son pequeños, los niños muestran algunos de los mismos impulsos de ira y venganza que tienen los adultos».

Nada más oportuno para aludir a la violencia de los medios que la intimidación virtual por Facebook y celulares. Son escasos los estudiantes que no tienen su cuenta y muy pocos aquellos que son inactivos. Por lo general ingresan a leer mensajes o a observar fotos y luego escriben con sus propios códigos. Hasta ahí el uso del medio no tiene valoración negativa, el quid de la cuestión empieza en el momento en que se entra a la escritura de groserías, al envío de juicios de valor de chicos y chicas que atentan contra su honra, buen nombre y su dignidad.

Hay niños, niñas y adolescentes que, de acuerdo a su sentir y pensar, suben fotos y escriben comentarios para recibir algún tipo de reconocimiento favorable, alentador, pero encuentran que muchos de los seguidores de Facebook, y en general de las redes, no corresponden al deseo de los menores, sino que los martirizan en su personalidad. Otro de los usos de Facebook es amenazar y organizar grescas gigantescas, batallas campales, como lo emiten los medios masivos de comunicación. Es considerable la cantidad de estudiantes que sufren desplazamiento forzado, dolor y hasta suicidio, lo que afecta hondamente su salud mental y la de su familia.

Desde el lugar menos esperado, en cualquier momento, al alcance de un clic pueden estar creándose expresiones de acoso en la red, relaciones de intimidación entre adolescentes, legitimadas por quienes participan en los foros, comentan los enfrentamientos y aceptan las invitaciones para pertenecer a ciertos grupos. Estas relaciones son toleradas y silenciadas por las redes sociales, las comunidades virtuales, la *cibertribus*. Las denominadas tribus urbanas no sólo se deslizan en lo topológico, sino también en el ciberespacio.

Quedan por fuera de esta variada caracterización otras cimentaciones que, sin duda, los lectores y agentes de la comunidad aportarán a estos bosquejos. En un país en guerra, en el que la violencia ha sido una empresa nacional, los acuerdos de paz que se vienen construyendo deben ser un punto de referencia para la cancelación de su existencia, claro está, sin dejar de lado la importancia de hacer también la paz con la naturaleza.

El arte de la guerra es justamente la mejor estrategia para evitarla. En momentos en los que el planeta ha dado un vuelco dramático hacia la intensidad de los conflictos, cuando la gente no intenta buscar soluciones sensatas, conocer y discutir las razones que llevan a la violencia y, en consecuencia, buscar una solución es mucho más importante que hacerla. «Todo proyecto histórico que pretenda erradicar los males sin conocer su fuente está condenado al fracaso», escribe William Ospina (1999, p. 47). *El arte de la guerra*, del chino Sun-Tzu (2003), es un tratado para evitar la guerra y, a la vez, un manual para saber cómo pelear, de ser inevitable. El autor infiere que la mejor victoria es vencer sin combatir y que esta es la diferencia legítima entre el hombre prudente y el sensato.

9. La violencia en la televisión

La psicóloga Annie de Acevedo (2014, párr. 13) afirma que «los juegos y programas de televisión que aíslan el niño no son deseables». Como alternativa, Acevedo recomienda a los padres de familia contrarrestar tanta distracción que viene con la tecnología enseñando y afianzando buenos hábitos de vida y estudio.

Margaret Mead (1985, p. 35) apunta que en la década de los ochenta «el 43 por ciento de los niños de Suecia creían que la mayoría de los adultos morían por un disparo», producto de los contenidos de la televisión. En 1993, la película *Chucky, el muñeco diabólico* inspiró en el Reino Unido a dos niños de diez años a cometer un asesinato contra otro, de dos años.

En *Dumbo*, por ejemplo, las elefantas adultas se ríen del pequeño elefante por sus orejas grandes, la madre reacciona con violencia y es reprimida, así que Dumbo, luego de la violencia psicológica y moral que recibe, es inducido por unos pájaros a sacar partido de sus orejas

desproporcionadas y aprende a volar, con lo que consigue ser famoso y luego aceptado. En *El rey león*, el rey Mufasa es víctima de su hermano, que lo hace caer en una trampa. Millones de niños en el mundo vieron cómo Mufasa yacía muerto ante los ojos de Simba.

En *El jorobado de Notre Dame* se percibe cómo el protagonista es víctima de la violencia psicológica y moral por ser diferente. En *Tom y Jerry*, la violencia en dibujos animados tiene fines cómicos, lo que conduce a que los menores desde una temprana edad sean insensibles ante ella. ¿Es normal pegarle al rival en la cabeza, con un martillo, tumbarlo y aplastarlo cientos de veces? En *Shin Chan*, el niño le dice mafioso al rector de su colegio, se ríe de las maestras, exhibe sus genitales cuando se le antoja y interviene ante sus padres para resolver asuntos que no son de su incumbencia.

En *Dragon Ball 2*, los héroes consiguen sus superpoderes mediante la ingesta de una sustancia. En *Los magníficos*, los protagonistas violan la ley cada vez que intervienen en la resolución de algún conflicto: roban, secuestran, humillan, amenazan, engañan, siempre en defensa de «un fin justo». En *Rex*, en el que el héroe es un perro policía, los niños de doce años aprenden cómo colocar veneno en latas y cómo muere una madre intentado quitarle una botella a su marido alcohólico. Estas situaciones llevan a preguntar si la muerte de niños con armas de fuego, provocada y causada por ellos, «jugando» o «curioseando» no tendrá que ver con lo aprendido en las noticias y con seriados de la televisión.

De lo expuesto hasta el momento se puede concluir que los artefactos electrónicos recientes, usados en las comunicaciones, afectan la emocionalidad humana y la salud, de diferentes maneras y en variadas intensidades. Se puede afirmar también que el problema en sí no es el medio de telecomunicación sino el uso que se le está dando, la falta de una higiene mental y de una conciencia individual y social sobre los efectos nocivos. De igual forma, pese a las demostraciones que la ciencia ha venido haciendo y que mostrará *a posteriori* que la satanización de esos medios no es la alternativa, sino que se trata de darle la utilidad que les corresponde sin degradar la calidad de vida de los humanos, en particular, y de los seres vivos en general. En otras palabras, hacerlos amigos de la educación.

«Desconflictivizar» la escuela: obras de albañilería

*El albañil dispuso los ladrillos. Mezcló la cal, trabajó con arena.
Sin prisa, sin palabras, hizo sus movimientos alzando
la escalera, nivelando el cemento. (...)
De un lado a otro iba con tranquilas manos el albañil moviendo materiales.
Y al fin de la semana, las columnas, el arco, hijos de cal, arena, sabiduría
y manos, inauguraron la sencilla firmeza y la frescura.
¡Ay, qué lección me dio con su trabajo el albañil tranquilo!*

PABLO NERUDA

A pesar de las críticas que se le endilgan a la escuela, no sobra reconocer que la escuela no se ha quedado pasiva ante los conflictos. Ha habido respuestas, algunas del dominio individual y otras institucionales. En las primeras figuran al menos tres tipos: las conservaduristas, que consisten en mantener los modelos de *autoridad tradicionales*, extremar las medidas disciplinarias, el control autoritario, la tipificación y estigmatización de los alumnos que no se pliegan a las reglas impuestas, unilaterales y mínimamente documentadas. Los resultados son mayor resistencia, rebeldía abierta, escalada de agresividad ante las sanciones, disconformidad, amenazas, venganza y deserción.

El segundo tipo de intervención, *individual*, reside en incentivar a los alumnos, a partir de acciones específicas y atractivas en las que se les escuche y se les posibilite instaurar compromisos. Trabajar temáticas de

su incumbencia es un asunto que, pese a que no resuelve la apatía por las clases, neutraliza, atenúa y encauza.

El tercer tipo de respuesta individual es la *inanición*, la angustia y la desorientación frente al nuevo acontecer. Es tan dañino «no hacer nada» como hacer «cualquier cosa». Esta respuesta obedece, en gran medida, a la impotencia que siente el adulto ante la ingobernabilidad de los niños y adolescentes. La gobernanza de un curso de cuarenta o más estudiantes, en un espacio en el que a cada educando le corresponde menos de un metro cuadrado, donde los ambientes pedagógicos básicos y los ambientes pedagógicos complementarios no cumplen con la Norma técnica colombiana NTC 4595 (ratificada por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC) y reeditada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2006), lleva a que esos humanos que ahí cohabitan vuelvan a los estadios iniciales, donde «no existe la humanidad sino el Yo que busca ansiosamente satisfacerse», como lo esboza Bertrand Russell (citado en González, 2015, párr. 10).

La *inanición* no es un acto insano frente a patologías que el maestro no puede remediar, ni ética ni profesionalmente, porque les competen a otros profesionales. La aparición constante de niños deprimidos, intimidadores, rompedores, con duelos sin resolver, golpeados por los padres y por los pares; de chicas con anorexia, adolescentes remitidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (Idipron) o la Fiscalía; la presencia de las tribus urbanas, la existencia de estudiantes con el virus del suicidio (Ardila, 2011, pp. 52-59), adolescentes gestantes y lactantes (González, 2009b, pp. 129-148), de niños indígenas en el aula, sin que el docente sepa de su cultura y de su dialecto; de chicos y chicas con opciones sexuales alternas a la heterosexualidad, consumidores de sustancias psicoactivas, portadores de armas, sobre todo cortopunzantes, menores trabajadores, desplazados y encontrar expresiones de estudiantes como: «Vengo porque me obligan..., los contenidos no sirven para nada, muy poco se aplican a la realidad..., me aburro en mi casa..., vengo a hacer amigos, a comer refrigerio, a estar con mis compañeros..., vengo a calentar el asiento..., no sé qué hago aquí..., molesto porque quiero irme de este colegio», son, tras un largo etcétera, episodios que tensionan y

estresan a los educadores, porque no saben qué hacer ante la verdad y sinceridad de los alumnos.

En este caso la albañilería altera las fórmulas aprendidas sobre la mezcla. Y es ahí donde tiene sentido el cuestionamiento a las políticas educativas homogeneizantes y obedientes a marcos económicos, mas no a la realidad de las escuelas. En este sentido, se idean las respuestas institucionales, unas enfatizando en el control riguroso y administrando sanciones, en particular a los educadores, ya que es escaso encontrar ejemplos de padres sancionados por maltrato o por no cumplir con los deberes escolares. Este modelo de respuesta institucional en los colegios públicos de Bogotá ha puesto en moda el uso de las cámaras y la intervención de la policía, salidas poco eficientes, a decir verdad, porque no atacan las causas.

De igual forma, para el posconflicto con la insurgencia armada, viene haciendo carrera la implementación de cámaras en los municipios y la puesta en marcha de la policía rural, desconociendo los análisis de los factores agudizantes de la guerra y las equivocaciones en su abordaje, expuestos por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). Una vez más es relevante la advertencia del escritor de Padua: «Todo proyecto histórico que pretenda erradicar los males sin conocer su fuente está condenado al fracaso» (Ospina, 1999).

Otra salida institucional se ha ocupado de «capacitar» a los educadores en extramuros, en el manejo de conflictos, a través de ONG y otras entidades gubernamentales. Como ya quedó expuesto, la estrategia de resolución de conflictos ha demostrado ser relativamente ineficaz con los intimidadores, porque «el comportamiento de intimidación es resultado de una asimetría de poder más que de un déficit de habilidades sociales» (Magendzo y Toledo, 2011, p. 29).

Lastimosamente, ni en la formación normalista ni en la universitaria, ni en la capacitación de maestros en ejercicio, se cristalizan asignaturas o cursos en los que se revelen didácticas para el manejo y prevención de la agresión, la intimidación, la detección de conductas disruptivas, tampoco de la conducción constructiva de conflictos, ni la comprensión de la disciplina positiva y dirección asertiva de la misma, el clima de aula

e institucional, la justicia restaurativa, la propuesta por las Aulas de Paz o por la comunidad escolar justa. No se dan pistas pedagógicas sobre la gestión de la convivencia, de la cual se ocupa el profesor Martínez Rojas (2014) en su reciente publicación.

Y es tan crucial la cualificación de los maestros, que hay quienes apuestan, por que

(...) la única opción que parece tener sentido para desterrar la cultura de normalidad y de homogeneidad, de la escuela, es la de transformar las modalidades de capacitación del docente, porque es allí donde se apropia el futuro docente o el docente en ejercicio, de manera crítica, de teorías las cuales no coinciden con la realidad escolar (García, 1996).

La neuroeducación (Mora, 2006, p. 10) es una luz, pero no parece estar llegando a las instituciones educativas.

«El problema de la violencia es siempre un problema de crueldad y no de conflicto», afirma Ortega (2000a). Para atender los problemas de violencia, ni el Estado ni la sociedad le han prestado el interés debido; más aún, hay docentes y directivos que todavía no reconocen la existencia de la violencia en la escuela, como si fuese un hecho foráneo, que se reduce al golpe que propicia una persona a otra, a la muerte o las heridas, y que eso se da en la calle o en otros ámbitos, pero no en la institución escolar. Se hace imperativo el reconocimiento del flagelo para intervenirlo. Magendzo y Toledo (2011, p. 16) señalan que, en toda intervención, resulta indispensable que la comunidad escolar, en su conjunto, reconozca la existencia y gravedad de la problemática.

La acción conjunta de la escuela y la comunidad es otra respuesta institucional. En Bogotá se han hecho consejos de seguridad, convocados por alcaldes locales y por entidades distritales, a los que asisten todas las personas, menos las autoras de la violencia hacia la escuela. Por lo general estos consejos no resuelven nada, se prometen muchas cosas y se cumplen pocas. Los adolescentes y las comunidades piden, por ejemplo, la presencia permanente de las autoridades, resocialización, recreación, empleo, salud, cursos, alimentación, ayudas en general y la respuesta es

que «no hay rubros en el presupuesto destinados para eso». Prácticamente, lo que queda del consejo es una constancia de la intervención del Estado y de la sociedad, con un diagnóstico y un pronóstico, como resultado de la lluvia de ideas. «Con consejitos no se cambia el país ni se tumba una ley injusta», apuntaría Mejía Vallejo.

El cuarto modo de responder institucionalmente está en los programas para niños, jóvenes, adolescentes y la comunidad en general. En este campo son pocos los frutos que se pueden cosechar. Escuela Saludable fue uno de esos programas interministeriales, que surgió de algunas experiencias de atención a la población estudiantil, en especial del denominado Programa de Atención Integral al Escolar, de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Para estas organizaciones, las escuelas promotoras de salud podían convertirse en una herramienta vital para hacer frente a problemáticas como el sida, las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos no deseados, la violencia, el maltrato infantil y la farmacodependencia, entre otros, pero su discontinuidad dejó un vacío.

Tristemente, el programa en mención se transformó en la política Salud al Colegio, una iniciativa laudable en el logos, pero ineficiente en la praxis; de una parte, porque no está articulado al currículo formal; de otra, porque se vincula a personal sin experiencia en el ramo, inestable, con bajos salarios y con mecanismos de control que atentan contra la dignidad profesional. Estos sucesos conducen al mantenimiento de un sentido de baja pertenencia y al afán desaforado de cumplir con unas tareas, productos o insumos, para consumir los términos contractuales y así recibir la remuneración. Lo anterior es lamentable, porque si de algo carece la escuela es del soporte con programas de promoción y prevención en salud.

Es bastante malo que un hombre sea ignorante, ya que esto lo priva de la comunicación con el pensamiento de otros hombres. Es peor tal vez que un hombre sea pobre, ya que ésta lo condena a una vida de limitación y desvelos en la que no hay tiempo para soñar ni tregua para el agotamiento. Pero con seguridad es mucho peor que un hombre no tenga salud, ya que esto le impide luchar contra su pobreza o su ignorancia (González, 2011a, p. 23).

Podría sostenerse hipotéticamente que si se supera la pobreza, que en Colombia está en el umbral del 65 por ciento, la ignorancia, el caos, la corrupción, la inseguridad, la cobardía, la miseria y la desdicha de millones de seres humanos, el caníbal estará cada vez más próximo a desaparecer.

A mediados de los noventa, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) impulsó un proyecto de capacitación de maestros, en cooperación con la Fundación Social, acerca de los aprendizajes básicos para la convivencia (Toro, 1995). Esa acción tenía como fundamentación intrínseca los aportes de Jacques Delors, quien, desde los años setenta, había emprendido una tarea que culminó con el esbozo de los cuatro pilares básicos de la educación, consignados en el informe para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), entregado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Esos pilares tienen como columna vertebral aprender a *conocer*, a *hacer*, a *vivir juntos* y a *ser*, pero fueron pensados para contextos distintos al latinoamericano; no obstante, se ha impuesto su aplicación, se ha familiarizado el discurso en la escuela sin una práctica que le dé soporte.

Alrededor de la misma época, la Misión, Ciencia Educación y Desarrollo (o Misión de Sabios) le entregó al país una carta de navegación para remar su destino y en ella involucró el asunto de la convivencia, reconociendo que Colombia es «una nación que demanda aprender a convivir, porque su alto nivel de conflicto social y de violencia en la sociedad colombiana así lo exige» (Gutiérrez, 1995, pp. 159, 310). Esa exigencia pasa por aceptar que —en la óptica de Zuleta— «una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente con ellos» (citado en Bermúdez, 1995, p. 7). Sobra decir: «desconflictivizando» la sociedad, desescalando el conflicto y «desautomatizando» el lenguaje de la violencia en la casa, la calle, la escuela y en los medios de comunicación.

La Misión expuso en siete tomos los análisis y las recomendaciones para que, a través de la política pública, las instituciones y los colombianos los pusiesen en práctica. Un año antes de la entrega del informe de la Misión de Sabios, en 1994, la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos le entregó a las escuelas y colegios de Colombia un proyecto

educativo institucional en democracia y derechos humanos, en el que la convivencia y el conflicto gozan de su espacio.

Respecto a las respuestas institucionales, no sobra reiterar que, como la educación le incumbe a la familia, a la sociedad y al Estado es la acción de estos tres estamentos la que debe suministrar salidas. Estudios recientes realizados en Europa y Estados Unidos, cunas que han concebido las políticas que asfixian, muestran que el 75 por ciento de los factores asociables al aprendizaje y a la evaluación de los estudiantes están por fuera del colegio y que dentro del 25 por ciento restante al maestro le corresponde un 15 por ciento. Quizá los datos no sean exactos, pero sirven para atenuar esa tensión mesiánica de muchos docentes que creen ser los artífices de la formación de la infancia y de la adolescencia, y por esa vía pagan un alto costo emocional en su cuerpo, en la familia, en el gremio y en la misma escuela.

En buena hora se hace remembranza de un mínimo de intervenciones institucionales, para continuar forjando el inventario de los trabajos realizados y, a la vez, efectuar un balance que posibilite, de una parte, valorar lo hecho y preguntar sobre sus resultados. De otra, construir el peldaño sobre esas bases olvidadas, reciclando los materiales oxidados, no repitiendo actividades y convocando a los educadores a darle consistencia a las obras de albañilería que quieran desarrollarse en las aulas y en las comunidades.

De los arquitectos de la pedagogía

Ya emparejando el pañete del peldaño, se puede invitar a Neruda para decir que las columnas, el arco, los hijos de cal, la arena, la sabiduría y las manos inauguraron la sencilla firmeza y la frescura de una reflexión que en su textura sugiere lo que se expone en los siguientes puntos.

1. Que los ladrillos están ahí, la cal, la arena y las piedras, para que los arquitectos de la pedagogía los tomen y, con las herramientas que posean, continúen avanzando en la construcción de la escalera de la *convivencialidad*. Se requiere observar, con ojos de etnógrafo, cada peldaño y convencerse de que es posible ser hacedores de convivencialidad.

2. Las arenas suministradas por variadas investigaciones han destacado la carencia de herramientas suficientes y adecuadas para realizar la faena. A finales de los noventa, en un seminario convocado por el IDEP dedicado a la violencia en la escuela, los ponentes concluían que «la violencia entra a la escuela de una manera exabrupta, y allí el maestro no está preparado para recibirla ni para comprenderla, menos para solucionarla y prevenirla» (Romero, 1999, pp. 86-95). En lo que concierne a las «entradas y salidas», los panelistas proponían, de una parte, trabajar en la perspectiva individual y a partir de allí buscar soluciones. En párrafos precedentes se dieron pistas relacionadas con las respuestas individuales e institucionales.

Asociando esta iniciativa con la caracterización actual de los ciclos, podría decirse que ahí se halla un ejercicio para plasmar con rigor; pero, más allá de los ciclos está la ontología del maestro: «el buen maestro es

aquel que sabe a quién enseña», señala Eloísa Vasco (1990a, p. 123), y ello implica, más que conocer al educando, comprenderlo psicológica y socioculturalmente. Las pedagogías críticas, en la óptica de Freire (1971), Peter McLaren (1989), Giroux y de Apple (1997), sostienen que es a partir de las historias de los estudiantes que se debe edificar la enseñanza, no desde el currículo prescrito, como viene ocurriendo. Historias como la de Ricardo, la de Tim Guénard (2009), las del *Cuento de la Ley de Infancia y Adolescencia* (González, 2009a) y las que se relatan en este libro, entre otras, son muestras para examinar.

Otra perspectiva señala que es en los grupos donde están las alternativas: familia, «parches» y escuela. Es necesario romper la desconexión que existe entre los procesos escolares y la vida de los jóvenes, sugieren Marco Raúl Mejía y Diego Pérez (1999, p. 101), en la órbita de la educación popular. Se trata de ver la escuela como proyecto cultural y no como «el parqueadero», como ese vaciamiento que desvirtúa su función esencial, a través del formalismo, el activismo y el ritualismo. La *Reorganización curricular por ciclos* (SED, 2015), que aboga por revivir la taxonomía de Bloom y que está siendo impulsada por la Secretaría de Educación de Bogotá, riñe con la educación popular, con el movimiento pedagógico y con las exigencias de la escolaridad actual, porque va en contravía de sus demandas. Es una propuesta retrógrada.

3. Ya se dijo que uno de los factores estructurales que ha coadyuvado a la existencia de la violencia en la escuela es la manera como se ha modernizado, ampliando la cobertura en detrimento de la calidad de la educación, el manejo clientelista, politiquero, corrupto e impune como han venido actuando la sociedad, el Estado y los gobiernos local, regional y nacional. Y esta baraja la completa el as de la burocratización y la falta de afianzamiento del derecho a la participación. La tesis doctoral del profesor Martínez Boom (2004), citada en este escrito, ilustra muy bien el asunto de la expansión de la escuela colombiana.

Para otros expertos el problema reside en que la escuela no se ha modernizado al ritmo de la sociedad. Juan Carlos Tedesco (1995, p. 48) trae a colación el modo en que la familia ha variado su composición y sus roles, mientras la escuela hace ingentes esfuerzos para mantener su boceto: «Entre la familia de hoy y la de finales del siglo pasado hay una distancia

enorme, mientras que entre la escuela de hoy y la escuela de fin de siglo los cambios son mucho menos significativos».

El profesor Vasco glosa una compleja ecuación: los maestros son modernos, los padres de familia premodernos y los estudiantes posmodernos. En una buena conjugación de estos tres gigantescos factores está el verbo que se hará carne. Margaret Mead (1985, p. 78) bosqueja la ecuación en términos de la ruptura generacional en la que cifra las culturas: *prefigurativa*, *cofigurativa* y *posfigurativa*. El bloque constitucional colombiano, apoyado en las ideas de Katarina Tomasevski (2004, p. 40), al pronunciarse acerca de la *adaptabilidad*, dilucida que la escuela debe adaptarse a las características y demandas de los estudiantes y no como viene sucediendo. Pero: ¿cómo hacerlo?

La cotidianidad demuestra que las personas, sea cual fuese el oficio, actualizan su saber y quehacer de acuerdo con las circunstancias; por ejemplo, el mecánico que antes arreglaba los carros modelo de las décadas de los cincuenta, sesenta o setenta ha renovado su saber, para actuar hoy con los carros de alta gama, de inyección y de chip. No han abandonado su trabajo, lo han puesto «a la altura de los tiempos». Las transacciones comerciales, que antes eran realizadas con la libreta y el bolígrafo, hoy se llevan a cabo con la tarjeta chip y a través de internet. Las cachiporras fueron reemplazadas por los logaritmos y los lingotes de oro por letras de cambio. «Lo abstracto —apunta Sábato (2006, p. 50)— concluye por dominar lo concreto. No fueron las máquinas las que desencadenaron el poder capitalista, sino el capitalismo financiero quien sometió la industria a su poderío». Hasta la manera de robar se ha tecnificado tanto que sin lesiones físicas, sin lacerar y sin visualizar al victimario, hay grandes hurtos en el ciberespacio.

4. Rodrigo Parra *et al.* (2000, p. 24) formulan que «la misma escuela que genera o permite la violencia sea la misma la que produce maestros que investigan su desarrollo, para comprenderla, crear conciencia de sus modalidades de acción y acercarse, por esta senda a delinear vías de solución». Es la escuela como proyecto cultural en la que el maestro deja de ser heterónimo y asume su mayoría de edad en la producción de conocimientos, asciende al rol de sujeto intelectual, investigador, «pedagogo activo», «vivificador de su ética profesional», más allá de distribuir y

transmitir conocimientos como combustibles para el cacareado «motor de desarrollo». Este trabajo es una apuesta por esos maestros que no esperan fórmulas de la botica, porque no las hay y, si las hubiese, esta reflexión no tendría sentido.

El grito, el coscorrón, el fuate, el regaño y la sumisión fueron parte constitutiva del sistema escolar desde sus inicios. La escuela lancasteriana es un modelo demostrativo en el que el castigo formaba parte de un esquema de relaciones, que consagraba la subordinación del alumno —en tanto niño— a la autoridad del maestro —en tanto adulto—. Dicho sea de paso, este esquema funcionaba para muchas instituciones: la familia: padres-hijos; la Iglesia: sacerdotes-feligreses; el cuartel: comandantes-soldados; el asilo: profesionales de la salud-pacientes. Hemos acabado viendo sólo contrastes donde lo que hay en realidad son transiciones.

Los rituales de disciplina, orden, silencio, obediencia y castigo —en palabras de Cajiao (1999, p. 27)— se han reproducido de generación en generación, con mutaciones: «nunca ha dejado de existir el matoneo, jamás parece estar ausente el miedo a las sanciones que acarrear la violación de las normas». No obstante, esas estructuras de dominación, como la cárcel (Gorgona, clausurada en 1984, por miles de denuncias en la violación de los derechos humanos, fue un calco de los campos de concentración nazis), los hospitales psiquiátricos y parte de los cuarteles han sido cuestionados, no sólo por la vulneración de la dignidad humana, sino por su inutilidad. Los centros de salud mental no curaban a los enfermos sino que enfermaban a los sanos. Los terapeutas también han entrado en crisis, como bien lo ilustra Guggenbhul-Craig (1992) en *Poder y destructividad en psicoterapia*.

A propósito de la salud mental de los colombianos, los datos del Ministerio de Protección Social (2007) denuncian que 44 de cada 100 colombianos sufren algún tipo de trastorno mental leve, moderado o grave (González, 2008, p. 59). En Bogotá, la proporción es que por cada persona mentalmente sana hay una enferma. Según el Programa de Formación en Salud Laboral de los y las Trabajadores del Distrito Capital, efectuado en el año 2002, el 16 por ciento del magisterio sufría de trastornos mentales, hoy la cifra se duplica.

Carlos E. Climent (2014), en *La locura lúcida*, describe a muchos colombianos que detrás de una fachada de aparente normalidad esconden perturbadores trastornos mentales; verbigracia: los narcisistas, los dominantes, los prepotentes, los egoístas, los avivatos, los mala paga, los vecinos abusivos, los conductores irresponsables, los manipuladores, los antisociales en el hogar, los antisociales en las relaciones afectivas, los antisociales en el mundo empresarial, los antisociales en la política, las conductas del *borderline* o *trastorno fronterizo de personalidad*, los antisociales en otros caminos de la vida, como los camuflados con una bata blanca y en el mundo de la farándula, el sabelotodo, el dictador y el docente inclemente, entre otras patologías. Todos ellos configuran el zoológico de la aparente normalidad (González, 2015).

¿Y qué decir de los monstruos colombianos de los cuales se ocupa el profesor Esteban Cruz? (2013, p. 23).

En lo que se refiere a los niños, datos recientes indican que la consulta ha aumentado un 400 por ciento. Sin embargo, a raíz de esta situación se ha venido configurando en la sociedad «la patologización y medicalización de la infancia», una práctica que por la vía de los síntomas de desadaptación que exterioriza un estudiante en el sistema escolar se le rotula con el trastorno por déficit de atención, las conductas compulsivas o el trastorno bipolar y en los consultorios psicológicos y pediátricos se está recurriendo al uso de la Ritalina como remedio y al DSM IV como herramienta de diagnóstico. Tal es el síndrome, que profesionales que se oponen a este tipo de prácticas están promoviendo campañas de sensibilización como: «Había una vez un rótulo, que luego fue un nombre y ahora es un niño».

Los maestros que investigan el desarrollo de la violencia en el acoso, el maltrato, el acoso escolar, el ciberacoso, las cibertribus, la violencia familiar y el maltrato entre colegas para comprender y crear conciencia de sus modalidades de acción y dedicarse, por este camino, a plantear vías de solución, no son ni pueden ser otros distintos a los que están en el aula de clase. Deben inquietar a estos maestros no tanto los hechos agresivos sino «la incapacidad para ver compleja y críticamente la problemática y la inhabilidad, el miedo creciente para actuar sobre ellos»,

señala Ghiso (2011, p. 76). Para ver compleja y críticamente la problemática escolar, parafraseando al autor de *El llano en llamas*, se necesita mucha imaginación.

La impronta que dejan el palustre, la pala y la plomada en esta labor de albañilería, no es más que una provocación para acercarse a mezclar el cemento con la arena y la piedra, a partir de la contextura del propio suelo. Se trata primero de escarbar el piso cultural y social para avizorar las bases; en segundo lugar, ahondar en las características del terreno; en un tercer momento poner «manos a la obra»; y en un cuarto, compartir estas etapas con otros arquitectos y, por último, invitar a ascender los peldaños con seguridad.

El escultor que talla y hace eco

Ya que el fenómeno no es exclusivo de Colombia, sino que es un vendaval que viene azotando el cosmos escolar y que está conquistando a Macondo, irrumpiendo en la sociedad y quebrantando la familia, no se pueden dejar de lado las experiencias desarrolladas en otras latitudes. Allí hay escultores que han construido sus propios peldaños, con herramientas y materiales proporcionados por el medio. Es probable que la importación de esas infraestructuras no sirva para el trópico, pero es una conexión que estimula al magisterio a descubrir qué potro está encerrado en el mármol. Al aplicar el método de preocupación compartida de Pickas y el método de las conversaciones serias de Olweus, el profesor Chaux (2012) manifiesta que estos métodos desaprovechan el enorme potencial de los testigos, aspecto muy usado en los colegios colombianos. Y para animar esta iniciativa, *El mundo de Sofía* (Gaarder, 1991, p. 34) consiente recordar:

Érase una vez un escultor que estaba agachado sobre un enorme bloque de granito. Todos los días daba martillazos y picaba la piedra informe, y un día recibió la visita de un niño. «¿Qué estás buscando?», preguntó el niño. «Espera y verás», dijo el escultor. Al cabo de unos días el niño volvió. Para entonces el escultor había esculpido un hermoso caballo del bloque de granito.

El niño lo miró asombrado, y luego se volvió al escultor y dijo: «¿Cómo podías saber que el caballo estaba ahí dentro?».

El reto es esculpir el potro de mármol al cual alude William Ospina (2010) o descubrir el hermoso caballo del bloque de granito configurado en la amorfa piedra. En otras palabras, el centauro por descubrir se llama *convivencialidad*, su entono calcáreo está cruzado por las vetas debiles de la violencia y el escultor es el insustituible maestro que sabe escuchar y esculpir.

1. Remediar y prevenir desde la ecología humana

Se trata de dos acciones determinantes en la comprensión y el abordaje de la violencia, la intimidación, el acoso y la agresión escolar. El modelo ecológico aboga por identificar y comprender los distintos factores que influyen a las personas, para tomar las acciones que se puedan adoptar y así afectar el fenómeno en su estructura. En este asunto la neuroarquitectura puede ser muy pertinente.

Ningún modelo es una receta ni una propuesta terminada. Lo ecológico apunta a los ambientes; en ese sentido cobra fuerza la hipótesis de que los niños que entran al sistema escolar en espacios usuales, aunque no vivan en contextos de guerra o de violencia, rápidamente interiorizan los patrones de deshumanización, aquellos que Martín-Baró (1990) y otros definen como «el resultado de la socialización en medio de la violencia de la guerra». En el caso colombiano, se trata de la socialización en medio de la corrupción, la desobediencia a la justicia, la guerrilla, las bacrim, la delincuencia común, el desplazamiento, la expropiación de tierras, la violación flagrante de los derechos humanos y la muerte obligada.

Los niños que viven en ambientes peligrosos tienden a desarrollar una sintomatología psicológica asociada a su exposición a la violencia, que parece relacionarse con una mayor probabilidad de que los niños utilicen violencia para resolver los conflictos; convirtiéndose, por esa vía, en responsables de la violencia de la cual fueron víctimas en un principio.

El rol del modelo consiste en concentrarse en la prevención de la interiorización de esos patrones de deshumanización, recomponiendo las prácticas sociales e individuales, mediante el ordenamiento en eso que Félix Guattari (1996) denomina «las tres rúbricas complementarias: la

ecología social, la ecología mental y la ecología medioambiental», bajo la tesis ético-estética de la *ecosofía*. ¡He ahí la cabeza del potro!

2. Modelo epidemiológico

Este modelo es muy similar al referido por Mockus, cuyo radio de acción es la epidemiología. Si se admite que en Colombia la violencia es un problema de salud pública y una enfermedad social, como la plantea Ortega (2000b, p. 53), la intervención es pertinente, porque el modelo no se detiene en los síntomas sino que ataca los factores. García Márquez (1996), en su proclama *Por un país al alcance de los niños*, es reiterativo en afirmar: «nos hemos desgastado luchando contra los síntomas mientras las causas se eternizan». Si bien el modelo no es de corte positivista, es decir, centrado en la relación causa y efecto, sí es una buena interpe-lación al carácter multifactorial del fenómeno.

Hace medio siglo, los primeros violentólogos (Fals Borda *et al.*, 2005) advertían que para la sociedad colombiana la violencia era un hecho protuberante, llegando a considerarlo el peligro más grande de la nación. La *prevención* de esos factores no se hizo y el flagelo creció de manera considerable, tanto que ni la Iglesia, ni la familia, ni la escuela, ni el ciudadano de a pie, ni la institucionalidad han escapado. Los datos del padre De Roux (2014) son categóricos, escalofriantes.

Pero en el país sí se han combatido enfermedades biológicas como la tuberculosis, la viruela y el sarampión, entre otras. En la lucha contra la tuberculosis, verbigracia, la epidemiología muestra, a través de una curva estadística, que la epidemia se redujo en un 90 por ciento desde su pico máximo histórico, a través de estrategias dirigidas a atacar factores de riesgo, y tan sólo el último 10 por ciento fue enfrentado atacando las causas de la enfermedad, es decir, a través de fármacos e inyecciones.

La relación de un hecho histórico, político y económico como la violencia, con un fenómeno biológico como la tuberculosis, no implica hacer una apología de la transferencia del modelo, sino más bien llamar la atención respecto a las maneras en que se puede afrontar un problema social, desde la prevención, más que a partir de lo curativo.

Los modelos epidemiológico y ecológico tienden a naturalizar la intervención. Ligando medicina, política y bioética puede arriesgarse la hipótesis de que así como la medicina fomentaba la tendencia a sanar las heridas, a que la sangre coagularía por sí misma y a que las bacterias cedieran ante la inmunidad natural, el tratamiento y la prevención de la violencia puede hacerse sobre la base de los componentes que posee el medio, incluso recurriendo a la simbiosis del sentido común, el conocimiento científico y las artes. Confucio consideraba que la sensibilidad estética era una condición para formar personas éticas.

Investigar los factores de riesgo, documentarlos, contextualizarlos, generar acciones para prevenirlos, sería la ontología de la Pedagogía de la Convivencia. Trazar las rutas de esas investigaciones, afirmar los matices de la prevención de la violencia, abonar el terreno para la promoción de la *convivencialidad* y mantener la historia viva como única manera para no repetirla, es el rol de las conviviólogos y conviviólogos, en una patria que reclama a gritos el Derecho a la Vida (González, 2008).

3. La prevención

Pese a que todos los programas sociales le dan un espacio considerable a la *prevención*, esta se puede resaltar, declarando algunos objetivos: el primero, reducir la presencia del miedo en el interior de la escuela; el segundo, promover relaciones interpersonales positivas; el tercero, advertir la emergencia de nuevas acciones intimidatorias; el cuarto, promover un clima de convivencia armonioso en el interior de la escuela; y, el quinto, proveer a cada estudiante un espacio que sea física y emocionalmente seguro.

Los estudiantes son el primer eslabón de la cadena, hay que contar con ellos, con sus saberes y sus aportes. «Los estudiantes son la potencia en el proceso de resolución de los problemas de convivencia», aducen algunos educadores y estudiantes del gobierno escolar del colegio distrital Gustavo Restrepo.

Rodear los objetivos propuestos con metodologías y actividades propias en cada centro escolar es un paso en la construcción de experiencias en este campo. Relacionado con el poderoso mito del progreso que ha confundido, en gran magnitud, los avances tecnológicos y científicos con el perfeccionamiento del ser, por el «sendero del bien», Wittgenstein dirá: «no es posible dirigir el hombre hacia el bien; sólo es posible dirigirlo a alguna parte». ¿A dónde?

«Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar», dijo el Gato.

«No me importa mucho el sitio...», dijo Alicia.

«Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes», dijo el Gato.

«...siempre que llegue a alguna parte», añadió Alicia como explicación.

«¡Oh, siempre llegarás a alguna parte!», aseguró el Gato, «si caminas lo bastante!» (Carroll, 1994).

El primer programa abierto en el mundo, denominado *Olweus Bullying Prevention Program* (Varela y Álvarez, 2011, p. 36), desarrolla su intervención en forma paralela en diversos estadios: institución, curso, nivel individual, tanto para víctimas como para victimarios del *acoso escolar* y nivel parental. Los elementos básicos de este modelo —que deben ser consultados, al igual que todos los mencionados— son «la creación de un ambiente escolar positivo, tener los límites claros contra la violencia: todos deben saber qué esperar y qué no».

En lo institucional, contiene supervisiones y espacios de recreo más atractivos, encuentros de maestros, estudiantes y padres de familia, un equipo de prevención del acoso escolar (Fante, 2012) y reglas para toda la escuela contra el acoso escolar. En la sala de clase, un reglamento contra el acoso escolar y reuniones de padres y maestros. En lo individual, conversaciones por separado con víctimas y victimarios, conversaciones con los padres de los chicos implicados, grupos de discusión para esos padres y esos estudiantes, y cambios de aula o de colegio si la situación lo amerita. La *Guía pedagógica para la convivencia escolar N° 49* del MEN (2013), referida en este libro, es una ayuda conceptual y metodológica

en la implementación de medidas de prevención contra el acoso escolar, desarrollando el espíritu de la Ley 1620 y el Decreto 1965 de 2013.

4. Los métodos de la preocupación compartida, de Pikas, y de las conversaciones serias, de Olweus

El primero funda su acción en la confianza en el agresor, apoyados en la premisa de que las personas colaboran más si no se sienten acusadas o culpables. La conversación individual parte de preguntar por la percepción que este tiene de la situación que está viviendo la víctima. En el momento en que demuestra algo de preocupación se busca que genere sentimientos positivos y contribuya con el mejoramiento de la situación. Con la víctima también se conversa y luego se buscan acuerdos en los que se firme simbólicamente un documento y se estipule qué pasa si se incumple.

El método de las conversaciones serias difiere del método de Pikas, porque es de confrontación. Se realiza una serie de reuniones con los agresores, las víctimas y los padres de ambos. Si la intimidación es en grupo, las reuniones se hacen con cada agresor, se les confronta con mensajes claros y contundentes: «en nuestro colegio no se aceptan las intimidaciones, si las hay, la sanción no se hará esperar». Olweus recomienda hacer reuniones generales luego de las conversaciones individuales.

Esta práctica se remonta a las enseñanzas del logoterapeuta Viktor Frankl (citado en Lukas, 2003). El estilo con el que se comunicaba con pacientes con trastornos psíquicos era «bastante rudo», «No les permitía que se extendieran con sus lamentos, no vacilaba en rebatirles con vehemencia sus opiniones, y, a veces, llegaba incluso a ofenderlos con sus reacciones inesperadas». Así los conducía a un lugar filosóficamente explosivo y, una vez allí, les daba las riendas. «Casi todos los pacientes que vi en aquellas circunstancias —apunta Lukas (2003, p. 97)— abandonaban la sala reflexionando, con el ánimo despierto y con un paso mucho más decidido que con el que habían entrado».

En ambos métodos, la recomendación es que los encargados de liderar el proceso sean psicólogos o profesionales con un perfil similar. A

diferencia de la mediación, el facilitador es quien guía la solución, buscando equilibrar el poder entre las partes y permitiendo soluciones que impliquen finiquitar con la intimidación.

5. Las historias de vida y la cartografía social

Estas estrategias resultan ser otra oportunidad para la conversación y la *proxémica* entre los agentes de la comunidad educativa. Contar historias y cartografiarlas, en el sentido fuerte en que se emplea en las *Mil y una noches*, es permitirle a las historias cotidianas plasmar los movimientos «más imperceptibles de los rostros de los hombres hasta dibujar una figura que, lejos de ser continua, se raja paso a paso a medida que fluye por entre la historia la figura (...). A la vida le basta el espacio de una grieta para renacer» (Sábato, 2001).

La vida es ese amanecer cuya partera es la palabra, que se teje en la narración, en el relato, en la conversación, ese ejercicio que, al decir de Gadamer (1991),

(...) deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma; por eso, la conversación ofrece una peculiaridad con la amistad. Sólo en la conversación (y en la risa común que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro.

En el trabajo efectuado por la OEI en el Distrito Capital alrededor la elaboración de historias de vida de maestros *noveles* y *referentes*, se «logró integrar a los docentes de reciente vinculación con sus referentes generando lazos personales y de amistad y visiones especulares que retroalimentaron la experiencia de cada una de las duplas» (Pulido, 2012),

convirtiéndose la historia de vida en una estrategia de formación y de resolución de conflictos entre educadores.

Al llevar a cabo esta práctica con los estudiantes, sin duda se obtendrá una buena factura convivencial, porque las historias de vida reconfiguran una dimensión psíquico/física/espiritual que hace que el hombre se perciba como hombre (Lukas, 2003, p. 28). La comprensión tridimensional, de acuerdo con los logoterapeutas, favorece la eliminación de frustraciones, corrige trastornos psíquicos y alivia dolencias psíquico/somáticas, dado que la logoterapia es una psicoterapia desde lo espiritual hacia lo espiritual, según Viktor Frankl (2004), su creador. La clave 18 de este libro se ocupa de cómo hacer historias de vida.

Llevar a cabo la visión de atención integral consignada en la Ley de Infancia y Adolescencia y en la Ley de Convivencia Escolar, tal como está consignada en la norma, sería una macroalternativa a la extinción del caníbal, a la prevención del fenómeno y a la promoción de la *convivencialidad*. En todo caso, las mencionadas leyes, pese a las críticas y a la falta de protección por parte del Estado para la implementación de su correcto funcionamiento, son herramientas útiles para unos y otros, sobre todo porque abogan por los menores como sujetos de derechos prevalentes y superiores.

En su autobiografía, Charles Lamb declaró que la acción más importante de su vida había sido atrapar una golondrina en pleno vuelo y puso a su mano como testigo. En esta travesía turbulenta por la vía de la violencia, buscando posarse en la jungla de la *convivencialidad*, hay muchas acciones importantes por hacer, sobre la base de los nidos que otros pájaros han realizado y con la intención de aglutinar los zancudos para atacar al rinoceronte. «Los hombres saben hacerlo todo, excepto los nidos de los pájaros», anota Bachelard (2000, p. 138).

6. El programa Kiva

En esta somera exploración de las posibilidades de construir convivencialidad aparece la experiencia de Finlandia, regentada por Christina Salmivalli. El programa centra su atención en promover el apoyo de los niños

a la víctima, la no celebración de los ataques y el rechazo a las agresiones del victimario; es decir, la nube de zancudos obliga al rinoceronte a desplazarse al abismo. Otro aspecto relevante es el apoyo a los maestros con materiales didácticos como juegos; una página web para padres y un equipo profesional que monitorea y apoya las acciones de estudiantes, docentes y padres de familia. De esa forma han conseguido cubrir, en menos de un año, el 80 por ciento de los centros escolares, y han logrado detener el acoso escolar en un 79 por ciento y disminuirlo en un 19 por ciento (Salmivalli, citada en Podemos enfrentar el matoneo, 2012).

Entretanto en el país, para el posconflicto, atacar los síntomas por la vía policial y con cámaras, desconociendo el impacto de la violencia y todos los factores generadores de la misma, la falta de planeación y aprobando normas para combatir el matoneo sin invertir en una política integral de «seguridad», y quedarse sólo en el reforzamiento de la ley, sin afirmar la atención y prevención primaria, secundaria y terciaria, es apenas intentar paliar los síntomas del cáncer que invade a ese lacerado cuerpo llamado Colombia.

Y no se trata de esterilidad en el terreno de las propuestas desde la sociedad civil, porque en Colombia las hay, como ha quedado registrado en los planes de desarrollo y en cientos de documentos. El gobierno nacional y los regionales no pueden lanzar por la borda las recomendaciones hechas por los expertos en el tema desde 1962, año en el que apareció el primer estudio sobre la violencia en Colombia. Como se insiste en este trabajo, los investigadores sociales le advirtieron al Estado que, si no prevenía los fenómenos de la migración, la pobreza y el hambre con políticas sociales de corte humanitario, el flagelo crecería, como en efecto se ha ensanchado, dejando a su paso millones de muertos, de desplazados, miles de huérfanos, millares de viudas, cantidades de familias sin tierra, desolación y miedo en el campo y en las zonas urbanas.

Posconflicto y conflicto: ¿el presente del pasado?

Posconflicto y conflicto son pasado y presente en la historia de Colombia. Al primero se le define llanamente como el periodo de tiempo que sigue a la superación total o parcial de un conflicto, por lo general armado; no obstante, esta definición bien podría homologarse para otros arquetipos de conflicto, no necesariamente bélicos, en honor a su etimología. En un ámbito bélico puede determinarse como la fase que viene después de la firma definitiva de un acuerdo de paz entre dos fuerzas que disputan poder mediante las armas. Este acto, que hace parte de un proceso de paz, pero que no es el proceso *per se*, ni es parte todavía de un tratado de paz, puede denominarse armisticio, en el sentido en que hay cese de hostilidades y no incluye necesariamente un tratado de fraternidad. La guerra de Corea en 1953 y el intento realizado entre Francia y Alemania en 1940 en la segunda guerra mundial, son claros ejemplos para puntualizar que los actos de La Habana entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) —y posiblemente el Ejército de Liberación Nacional (ELN)— y el gobierno de la prosperidad democrática no pasan de ser un armisticio en desarrollo.

Este abre bocas no pretende debatir académicamente todo lo relativo a la paz de Colombia, sobre lo cual hay sustanciosas investigaciones, sino llamar la atención respecto al rol de la escuela colombiana, institución que, dicho sea de paso, ha atendido a muchas víctimas y cuenta, hasta la fecha, con más de un millar de maestros oficiales asesinados. Ahí surge

la pregunta para Fecode y la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT): ¿qué están haciendo?, ¿qué han dejado de hacer?, ¿cuál ha sido la participación de las familias de educadores, trabajadores y escolares, víctimas del conflicto armado en las conversaciones de la Habana?, ¿o siguen creyendo que fue suficiente haber reelegido al presidente de la república?, ¿dónde están los documentos elaborados por el Comité Ejecutivo de Fecode, por los sindicatos regionales y por la CUT, que convocan a las comunidades a la discusión pedagógica, política y filosófica, para contribuir a la movilización social en pro del derecho a la paz?

De la paz se ha venido hablando desde la llegada de los invasores españoles al continente. Los acontecimientos bélicos entre las huestes conquistadoras de España y los caciques dan cuenta de los ancestros del conflicto armado y de las iniciativas de paz. El siglo XVI, en lo que hoy es Colombia, fue una época compleja en el conflicto armado. Con armas de palo, con grandes piedras, lanzas y otros elementos del medio natural, indios como los sáivas, los ocavitas, los lupachoques y los tundamas, entre otros, resistieron día y noche los continuos y repetidos ataques de los conquistadores de Iberia, logrando asestarles afrentosas y humillantes derrotas.

Pese a que los conquistadores, amantes de El Dorado, de las tierras americanas y de la salvación estaban mejor apertrechados, con armamento superior y con más experticia en la guerra, no pudieron vencer como lo esperaban, y tuvieron que recurrir a la trampa, al engaño, al diálogo con intérpretes. En esos diálogos, relatan los cronistas de Indias, las promesas abundaron, y convencieron a los nativos de unas bondades que nunca se dieron y que, por el contrario, con el quebranto de la palabra de los peninsulares condujeron a comunidades aborígenes a la exasperación y al exterminio, antes que rendirse a la servidumbre y la humillación.

Contaba mi difunto maestro de Música, Matemáticas, Historia, Lenguaje y Geografía de quinto de primaria que la gran marea humana de indígenas corrió en dolorosa peregrinación desde lo que hoy es Sativanorte, Onzaga, Susacón y Soatá, hasta la cima de la nevada montaña de Güicán, en busca de la libertad y de nuevas tierras, luego de haber firmado con Gonzalo Suárez Rendón el que parece ser el primer pacto de paz del continente. Pero el voraz apetito de los europeos persiguió a los

indómitos, guerreros y valientes indios. En el libro *Destino histórico de un pueblo* (1964), escrito por mi extinto profesor, Julio Daniel Parra se lee: «Siguiendo el glorioso ejemplo de Guanentá y su gente sin humillar jamás la altanera cerviz ante el invasor, en el sitio denominado el Peñón de los Muertos sellaron con heroica muerte la epopeya».

Como esta historia hay muchas que leer en la evolución de la personalidad de la actual Colombia. Son relatos que ponen de manifiesto la existencia del conflicto y del posconflicto. Un conflicto que, como lo exponen Renán Vega y Mario Ramírez-Orozco (1994), es armado, social y político. Muchos colombianos somos hijos, nietos o tataranietos de víctimas de ese conflicto y sobanderos del posconflicto. *Café y conflicto en Colombia* es un esfuerzo que hace el profesor Bergquist para mostrar los orígenes, desarrollos y consecuencias de la guerra de los Mil Días.

La violencia en Colombia es una radiografía sobre el desangre de las regiones colombianas por la violencia, escrito por una comisión en cabeza de Orlando Fals Borda, Camilo Torres Restrepo, Germán Campos y Eduardo Umaña Luna (2005). *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón*, novela de Alba Lucía Ángel (1975), muestra, con otros escritos y documentales, la cruda realidad de la violencia y la crudeza del conflicto armado interno en nuestro país.

Hay fuentes inagotables y exquisitas que incitan a comprender lo que ha significado la guerra, el sentido del derecho a la paz y las exigencias de la democracia, como el trabajo de Daniel Pécaut, P. Oquist, D. Bushnell, D. Malcolm, M. Palacios y P. Gilhodes; el de los llamados violentólogos, erigido por el profesor Gonzalo Sánchez y un significativo equipo de investigadores; el Centro de Memoria Histórica; los doce escritos de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015), con sus reportajes; los aportes de Alejo Vargas, Carlos Medina y Mario Aguilera; las conferencias de Estanislao Zuleta en el campamento del M-19, en Santo Domingo, Cauca, y los doce textos de Alfredo Molano (2014) sobre el origen del conflicto armado, publicados en *El Espectador*.

El profesor Ramírez-Orozco, en su libro: *La paz sin engaños*, expone diez intentos de paz en Colombia, concentrando la atención en el siglo xx. Ubica el primero en El Bogotazo, y bastaría con leer el libro de Arturo

Alape (1985) para comprender lo ocurrido; el segundo, en la dictadura de Rojas Pinilla y todo lo que acaeció en las regiones entre pobres liberales y pobres conservadores, como lo escribe William Ospina. Se da el nacimiento del bandolerismo; viene el Frente Nacional o la excluyente; luego, la «paz» represiva o criminalización de la protesta, agenciada por los gobiernos de López Michelsen y Turbay Ayala contra los movimientos sociales.

El quinto intento es el de la paz objetiva, momento en el que el gobierno de Betancur reconoce que hay unas condiciones objetivas de la violencia, unas causas estructurales del conflicto y se anima el diálogo con las FARC. Marc W. Chernick, en su artículo «Aprender del pasado: breve historia de los procesos de paz en Colombia (1982-1996)», sostiene que a partir de 1982 comienzan los procesos de paz en Colombia. Durante el gobierno de Virgilio Barco Vargas y César Gaviria se abre un espacio de paz y se desmovilizan grupos como el M-19, el Quintín Lame, una parte del Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), pero las FARC y el ELN quedan por fuera. Emerge la constituyente de 1991.

La Constitución de 1991, según el profesor Ramírez-Orozco (2012), es el séptimo escenario. Este intento de paz consistió en que hubo unas fuerzas que deciden dejar la lucha armada y tratan de incorporarse en el escenario político mediante garantías otorgadas por una nueva Carta Magna. «El plan garrote» corresponde al octavo escenario, en el que Bogotá y Washington firman el Plan Colombia y el fenómeno del narcotráfico entra a afectar la lucha armada. En el penúltimo intento está lo atinente al Caguán en el gobierno de Pastrana, donde se intenta la paz con las FARC y mientras continúa vigente el Plan Colombia. Por último, las AUC se desmovilizan, pero no con las consideraciones de un proceso de paz, y nacen las bacrim.

Todo este somero recuento busca evidenciar que los asuntos del conflicto y del posconflicto no son sólo una situación actual, sino que data de tiempos memorables. También pretende interpelar ¿qué papel ha jugado la educación en estos acontecimientos de la vida nacional, toda vez que hace parte del conflicto?, ¿qué ha pasado con los currículos?, ¿se continúa enseñando la historia de los héroes, los relatos de las guerras del mundo

y muy poco se sabe de la nuestra?, ¿qué le aporta y qué le ha aportado a esos acontecimientos?, ¿es posible un movimiento pedagógico alrededor de la paz?, ¿el magisterio recuerda lo que fue la guerra de las escuelas, en el siglo XIX, con Eustorgio Salgar?

Las preguntas afloran porque en los eventos referidos y en las posibles soluciones se consideran cuestiones judiciales, militares, económicas, políticas y administrativas, internacionales y sociales, pero no se avizoran las educativas y de salud, fundamentales en el abordaje del conflicto y en cualquier posconflicto. Educación y salud, que son los posibles remedios para extirpar el cáncer generalizado de la violencia en ese cuerpo llamado Colombia.

La Fundación Ideas para la Paz y la Universidad de los Andes, por ejemplo, publicaron en 2002, hace una docena de años, un libro titulado: *Preparar el futuro: conflicto y post-conflicto en Colombia*, en el que sus autores esbozan ciertas temáticas, retoman ciertas ideas de la Organización de Naciones Unidas y proponen aspectos estratégicos para el abordaje del posconflicto en Colombia, pero la educación y la salud, sobre todo la salud mental, son las grandes ausentes.

El magisterio de Colombia no puede ser ajeno a las iniciativas del armisticio, del conflicto, del proceso de paz y del posconflicto; de una parte, porque como ya quedó dicho, hacemos parte de los dos; de otra, el quehacer pedagógico, la calidad de la educación, el cultivo de los derechos de los niños y adolescentes, así como el restablecimiento de derechos vulnerados y la comprensión del fenómeno de la violencia, entre otras tramas, hacen parte sustancial de la escolaridad. Además, porque la educación hace parte del remedio, pero no de la manera curativa como se ha venido suministrando, sino con una educación alternativa, en la que el magisterio y las comunidades educativas sean sujetos de las políticas y no objetos de las mismas.

Un representativo número de maestros y maestras provenimos de zonas de conflicto armado y una cantidad considerable de colegas habitan en ellas. Es muy difícil encontrar una entidad territorial colombiana que no haya sido afectada por el conflicto, hasta Gorgona engrosa la cifra. En el ejercicio de la práctica pedagógica los educadores, en un alto porcentaje,

desconocemos las historias de los estudiantes y con ellas los efectos de los conflictos familiares, emocionales, económicos, legales, académicos, sociales, personales, laborales y armados. Y esa ignorancia impide concebir un proceso educativo acorde con las exigencias de las vivencias y de las expectativas de los educandos, concretamente para contar con un «testigo cómplice», ojalá «antes de la pubertad» (Miller, 2009, p. 19).

Volviendo a mi historial escolar, ya no como alumno del profesor de quinto de primaria, sino como maestro de niños y niñas de primero a quinto en una zona de conflicto social, político, económico y armado, donde se dio inicio a la acción pedagógica a finales de 1970 (Laitón, 2008, p. 175), no olvido la situación que tuve que experimentar con veinte de mis veintiséis alumnos, hijos de una docena de viudas. Los padres de esos escolares murieron en una emboscada tendida por grupos armados de la región. Cuando, por una situación muy particular, me encontré con el estudio concienzudo de la pedagogía, la psicología y el duelo empecé a comprender que con esos estudiantes no hice lo que debía hacer, pero de igual forma entendí que no lo sabía, que la normal había debido dar algunas pistas para la acción pedagógica que, contrario al adagio popular que plantea que «nunca es tarde para nada», en acontecimientos como la elaboración de los duelos la tardanza afecta de manera negativa la calidad de vida e incluso la continuidad de la misma. Empero, la experiencia indica que se requiere actuar con comprensión emocional, más que con compasión, como lo sugiere Dostoievski a través de los personajes de una de sus novelas (Mora, 2006).

Por lo dicho, considero que el magisterio, las normales, las universidades, las entidades formadoras de docentes *in situ* y las organizaciones gremiales deben hacer suya la causa de preparar a los educadores para el conflicto y el posconflicto, prospere o no el armisticio en La Habana. Pero en esta preparación es fundamental la participación de los educadores, con la narrativa de sus historias, la escritura de sus relatos y la ilustración de sus testimonios acerca de la manera en que ha vivido el conflicto, sobre los métodos usados con los estudiantes y con las comunidades para tomarlos, intervenir y avanzar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Rosalinda: *la hija de la leona* y los episodios mentales

La escuela colombiana es un agente social afectado con severidad por el conflicto armado. No son sólo las 5.450 violaciones a la vida, la libertad y la integridad personal de los afiliados a Fecode en el último cuarto de siglo (Cuello, 2011, p. 68), ni los más de cuarenta maestros asesinados en promedio por año a causa de la violencia política, sino los miles de niños, niñas y adolescentes que día a día llegan a las aulas con el dolor de haber visto sepultar a sus familiares, con la pena de dejar a los vecinos, a los animales, la labranza y la tierra que los vieron nacer y crecer. Del 100 por ciento de los municipios colombianos, más del 95 por ciento ha sido perturbado por el conflicto armado. En el caso de Bogotá, cerca de un 12 por ciento de los escolares pertenecen a esta categoría, sin que la escuela urbana esté preparada para integrar a esa franja de colombianos como lo exigen sus circunstancias.

El relato de la hija de la leona es una tipología de las muchas que se hallan en las aulas de clase, algunas veces sin que los educadores y directivos docentes se percaten de su existencia más allá del dato superficial. El sentido de esta reflexión, en primer lugar, consiste en llamar la atención de la escuela acerca de la invisibilización en que se halla el flagelo; la segunda pretensión es convocar, de nuevo a los educadores a la escritura de las situaciones, para la documentación y actuación pedagógica; y el tercer deseo es emplazar a las entidades de las que habla los ya mencionados Ley de Infancia y Adolescencia y Decreto 1965 del 2013, con

el fin de que se apersonen y le brinden a la escolarización, la atención remediadora y preventiva que ella requiere.

1. La hija de la leona

Leona es el apodo con el que apellidaron a la madre de una criatura desplazada, de la costa caribe, por el conflicto armado y la violencia intrafamiliar, con un hermano cachorro y el felino progenitor de un cuarteto de descendientes. Como *La hija de la leona* se conoce en la literatura una novela de Vicente García Oliva. El relato, además de parafrasear el título de la obra, posibilita el uso del nombre de la primogénita real del duque (personaje de la citada obra): Rosalinda. Así se podrán leer en adelante los nombres de la niña protagonista del escrito, del padre, de la madre, de los hermanos, de sus consanguíneos y afines.

—José, ¿qué hacemos con Rosalinda? —pregunta la directora del grado 6X.

—Yo creo que a esa niña le pasa algo, porque pelea a cada nada con los compañeros —asienta el profesor de una de las áreas.

—¡Hay que hacer algo con Rosalinda!..., los niños dan muchas quejas, porque les pega y los amenaza que cuando salgan del colegio se van a enganchar... —apunta otro colega.

—A esa muchachita hay que entenderla, porque tiene sus problemas... —apuntala el coordinador.

—Es urgente llamar a la mamá, porque anda diciéndole a los otros que siente unas cosas raras, que la persiguen espíritus..., en fin, algo le está pasando y a eso hay que ponerle atención... —expone el profesor de Educación Física.

—Esa es una loca —corean de manera burlona algunos estudiantes del curso.

—Dizque en el salón de mi hija hay una niña corrida..., eso nos preocupa a los padres de familia.

Rosalinda, como reza una canción, «es linda rosa que floreció junto al río». Es una linda adolescente de piel morena, cabellos crispados, sonrisa recóndita, elocuencia tímida, cuerpo menudo, muy avispada, «con ganas de salir adelante» y con mucho coraje para enfrentar los altibajos que la

existencia ha puesto en su senda. Es una chica que nació hace doce años, producto, como millones de colombianos, de las pulsiones emocionales de dos adultos, que en su momento se regocijaban del aroma de amor que expelía el jardín del noviazgo, y de la transparencia del agua en su discurso, pero que con el paso del tiempo han dejado marchitar esas flores, porque el río del afecto se fue desecando y su cauce contaminó con el clima de los conflictos.

Todo marchó bien en la madriguera costera durante tres lustros, hasta que un día la leona y su cónyuge supieron de la incursión del león abuelo en la cama de la hermana mayor de Rosalinda. El daño que causó en la menor de catorce años fue, evocando al autor de la *Divina Comedia*, dantesco: abusó sexualmente de la nieta y la preñó. La denuncia llega al ICBF de un municipio caribeño y pronto se hace la interrupción del forzoso e involuntario embarazo. Desde ese entonces, el león abuelo huye de la madriguera. Las exhaustivas investigaciones no han dado con su paradero y sigue suelto en la selva de la impunidad, con el agravante de que Rosalinda no puede volver a su hogar, ya que ese lobo feroz puede aparecer en el bosque en cualquier momento y devorarla. No obstante, uno de los clamores de la leoncita del 6X es por retornar a su tierra natal, porque «aquí hace mucho frío, es muy feo».

La longeva fiera desbarajustó a la familia de los felinos, obligándolos a desplazarse, en un primer momento, hacia el Urabá, pero allá no se acomodan. Otro desalojo los guía a La Guajira. En la península, la leona conoce a otro león y con él organiza un nuevo escondrijo, dejando en manos del esposo abandonado a la niña violada, a Rosalinda y a dos cachorritos. «Ya no canta el gallo viejo, como cantaba primero, porque ha venido otro gallo a cantar al gallinero», podría ser la síntesis de la decisión de la indómita, que se queda en La Guajira cuidando al nuevo cónyuge porque, según él, «para eso la conseguí».

Entre tanto, el progenitor de Rosalinda, como en la canción de Diomedes, decide que mejor se va, «como hace el cóndor herido», porque la pena de la hija mayor y la perfidia de la esposa están acabando con su vida. Empero, gracias a su coraje, ha podido resistir y no se quiere morir, porque le duelen sus hijos. Ese dolor y ese coraje se hicieron ostensibles en la visita realizada al colegio, luego de «hacerle la cacería» en la jungla

del barrio y en la floresta del trabajo. En este último escenario, gracias al apoyo del jefe de personal de la compañía de vigilancia, se logra obtener el permiso para un día de la semana, recalcando, tanto al jefe como al subalterno, la gravedad de la situación y pidiéndole que se responsabilizara aún más.

¿Cuál es gravedad de la situación?, podría decir alguno de los lectores de este relato, si en *Cien años de soledad* desde las primeras páginas los personajes hierven en deseos de poseer a sus hermanos o parientes cercanos, violando toda norma y contra toda prohibición, y los caprichos personales gobiernan la vida de los hombres. Pero a Rosalinda se le agrava aún más la situación porque a causa de esos ires y venires subyace en la escena el conflicto armado. Ella relata que, antes de llegar a su destino actual, uno de sus tíos más apreciados tenía una novia, un narcotraficante se enamoró de ella y por no acceder a sus pretensiones asesinó al novio delante de ella y de Rosalinda.

El escenario obliga al cóndor herido a buscar un rumbo distinto. El destino es Bogotá, ciudad a donde llega con Rosalinda y un hermanito, dejando en Córdoba a la hija mayor y al niño menor, hace apenas dos años. En la capital, como pudo, el padre de Rosalinda hizo un curso de vigilancia, con esa formación lo engancharon y ahí se mantiene, entre otras razones porque su semblante refleja que es un hombre joven, responsable, de coraje y, como lo precisó él mismo en la vista al colegio, «echao palante».

Bueno, ¿y cuál era la urgencia de que fuera al colegio? Pues no era otra que entregarle la remisión que un médico psiquiatra, de la Secretaría de Salud, en visita *in situ* al plantel, dejó, luego de conversar cerca de tres horas con la estudiante del 6X. En esa conversación la hija de la leona ratificó lo que había expuesto a varios niños, a determinados profesores, al coordinador y a un psicólogo de la línea 123. El único que no sabía de la magnitud del asunto era el exhausto padre.

Rosalinda decía percibir las voces del tío asesinado y de un primo ahogado. Expresaba también sentir, detrás de sus hombros, la sombra de esos espíritus. Aducía que cuando ella tenía ganas de pelear, el alma del tío le exhortaba en el oído que no lo hiciera, que no vengara su muerte

como lo había dicho en La Guajira, el día del sepelio. Rosalinda es subvalorada en el curso. Expresiones como «Ella está loca», «sáquenla del colegio» o «cámbienla de curso» dan cuenta del malestar de unos niños que están pasando de la etapa del renacuajo al de la rana, sufriendo el penoso episodio de la metamorfosis de la adolescencia.

Rosalinda niega con sus actos bruscos las afirmaciones de sus compañeros de curso, los mira con rabia y los señala: «¡Yo no estoy loca!», «a mí qué psiquiatra ni qué psicólogo, yo quiero es irme a ver a mi hermanito en la costa y a visitar la tumba de mi tío, quiero hablar con él...». Horas antes de la visita del médico, el coordinador y el suscrito ingresan al aula a dialogar con los educandos acerca de Rosalinda; se escuchan muchas voces que recrimina su actitud, hay murmullos..., sin embargo, al final se les precisa que vendría un psiquiatra, se les dice qué hace ese profesional, se puntualiza la importancia de ayudar a la hija de la leona, de no molestarla, de no expresarle palabras ofensivas sino palabras que den vida, no palabras que hieran o que maten.

Culminada la visita y firmados los protocolos, se le pide al psiquiatra hablar con los niños, pero aduce motivos de tiempo y deja esa tarea en manos de orientación, coordinación y de los profesores. Finalmente, el felino lleva la remisión para pedir cita para su hija en la EPS, porque la enfermedad es colectiva, hay que potenciar más al padre, sin descuidar a la pequeña. El colegio le ofrece el respaldo para seguir adelante con sus hijos, le pide dedicarle más tiempo y brindarles más afecto y confianza a la niña y al niño, quien está validando el bachillerato. En el lapso en que se dinamizan estas acciones, sobra decir, en las últimas dos semanas del mes, Rosalinda falta dos días al colegio, al parecer por miedo a las acciones de ayuda.

En el momento en que se elabora este relato, la leoncita está dando muestras de más alegría, se está acercando más a trabajo social y a coordinación, ha limado asperezas con las niñas candidatas a pelear, cambió de peinado, las mejillas que la violencia quemó con el tizón encendido del dolor empiezan a desenrojecerse. Rosalinda, la hija de la leona, es una heredera de Macondo que, contrario a los relatos de José Eustasio Rivera, no jugó su corazón al azar para que se lo ganara la violencia; no obstante, la violencia está queriéndoselo ganar. En años anteriores, la

angustia la puso *ad portas* de quitarse la vida, eso también lo vertió en el centro escolar.

Con la elaboración de este relato, sencillamente se reitera la manifestación urgente de que el maestro acceda a herramientas que les permitan abordar, en los colegios, situaciones como estas, que dicho sea de paso son bastantes y no dan espera porque pueden llegar a niveles muy complejos. Save the Children (1994) ofrece a los educadores herramientas para diagnosticar y prevenir situaciones de maltrato como la de Rosalinda, en la que, glosando a David Gil, la infancia de la madre carga la escopeta, los conflictos de la vida hacen que la apunte y, en la fase específica de las necesidades de la niña, aprieta el gatillo. En el instante en que se edita este libro, no se sabe en qué madriguera está la hija de la leona. Sin duda se fue, «como hace el cóndor herido».

Serafín y la muerte por suicidio

*Uno no aprende de la experiencia,
uno aprende de la reflexión sobre la experiencia.*

JOHN DEWEY

Esta reflexión gira alrededor de un episodio poco común, a veces incómodo e inaceptable en la cotidianidad: la muerte. Para desarrollarla he ingeniado tres apuntes: el primero, una provocación acerca del sentido de la reflexión como oficio del buen educador; el segundo, unas consideraciones sobre la muerte y el tercero versa acerca del suicidio. Confiamos en que la exposición no aminore en los lectores la liberación de endorfinas, la serotonina, oxitocina y dopamina, hormonas de suma importancia para el bienestar humano. Tampoco queremos que se active la amígdala, más bien, que se active el intelecto por el estudio de los contrafactuales: habría-podría-debería de la vida (Gopnik, 2010, pp. 33-60).

1. Relatar, documentar y publicar la reflexión

Una de las nuevas prácticas pedagógicas para la convivencia en la escuela debe ser la reflexión, una práctica *sine qua non* en el ejercicio del magisterio. El educador que no reflexiona sobre sus prácticas educativas no es un pedagogo, es un funcionario que administra un currículo. El verdadero pedagogo es aquel que hace pedagogía, que no es más que la reflexión sobre la educación.

Esto pareciera una verdad de perogrullo, pero es sabido, sobre todo en los últimos tiempos, que muchos funcionarios de la educación, inscritos en los dos estatutos docentes, desarrollan procesos educativos de manera artesanal, casi intuitivamente, como los han desarrollado todos los pueblos en algún momento del transcurso de su historia. «Nuestro proceder, como ahora lo saben los neuro-científicos y los psicólogos, es mucho más intuitivo que racional, más irreflexivo que consciente», escribe Gustavo Estrada (2014, párr. 2). En este sentido, existe un saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de esos docentes, que forma parte de su acervo cultural y que puede llamarse, en palabras del profesor Ricardo Lucio (1994, pp. 39-50), saber educar.

En mis treinta y siete años de trabajo como educador, no me sonrojo al decir que dejé esfumar la reflexión pedagógica alrededor de dos lustros, por no ejercer la mayoría de edad como intelectual. En el momento en que me encontré con Dewey, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, comencé a repensar seriamente mi práctica pedagógica, porque hasta ese instante mi práctica era artesanal; era un maestro artesano intelectual, como muy bien nos tipificó la uruguaya Araceli de Tezanos (1986, p. 17) hace algunos decenios. Dicho sea de paso, la lectura del libro citado, que fue publicado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), afianzó los aportes aportados por Dewey (1963, p. 24).

El encuentro con el filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano, así como con la investigadora uruguaya, me impulsó a empezar a tematizar y hacer explícito ese saber, llegando así a saborear y a comprender la retórica pedagógica aprendida en la extinta normal. El saber educar implícito de mi práctica se convierte en un saber sobre la educación. Debo confesar que desde ese entonces hasta la fecha he tenido más contacto con las espinas que con los pétalos de las flores, porque la tematización y la explicitación de ese saber educar exigen escribir, tomar una postura crítica, documentar y comprometerse con lo que se dice; acudir al lenguaje, el lenguaje, que según Friedrich Hölderlin (citado en Soane, 2000, p. 289) es la herramienta más peligrosa que se le ha dado al hombre, y para ese desarme no hay procesos de paz.

Le ponemos un cerrojo a este primer apunte, infiriendo que la reflexión no es una práctica nueva, que en pedagogía data al menos desde

Comenio. Además de discurrir, instamos a los educadores a que hagan lo suyo en otras palabras, a que tematicen y expliciten las reflexiones sobre los episodios de la convivencia escolar, que son muchos, a que los saquen de los muros de las aulas y de los cercos de los colegios, para mostrarle a Colombia que la escritura es el sismógrafo del alma de los maestros, parafraseando a Franz Kafka y para ensanchar una cultura pedagógica sobre la convivencia, imbricada desde el saber y a partir de nuestra práctica como intelectuales y no desde los técnicos del saber práctico, como diría Sartre y como viene ocurriendo desde hace varios decenios. ¡A relatar, a documentar y publicar la reflexión!, a escribir, porque escribir es moralizar, escribir es una operación musical, evocando a Cortázar; porque al escribir pasamos de la intuición al signo, omitiendo el habla; en fin, escribir es un absoluto acto de rebelión, porque provoca, reta y por eso el lugar de quien escribe es confuso e incómodo incluso para quienes dicen haber asumido la intrincada tarea de enseñar a escribir, vale la pena escribir.

2. El sentido de la vida: entre la significancia de la existencia y la insignificancia de la muerte

El hombre es el único ser que sabe que va a morir.

El cristianismo celebra en noviembre la fiesta de todos los fieles difuntos, es decir, de quienes fueron bautizados y confirmados; seguramente, en los años venideros engrosarán esa larga lista los divorciados, porque la jerarquía católica ya los aceptó, lo mismo que quienes murieron con viruela, apuñaleados, en concubinato y no dudamos que los occisos de condiciones u opciones sexuales distintas; los recordados y los olvidados, como se puede ver en la película *El libro de la vida*, de reciente aparición; y, en un tiempo lejano o cercano, cada uno de nosotros.

Como podrán ir deduciendo, el segundo componente de la intervención parece ser lúgubre o, si se quiere, evocando a Milan Kundera (2014, p. 120), insignificante, la muerte; con una sideral diferencia: para el escritor de la República Checa la insignificancia es una fiesta que finiquita con la marsellesa; para los occidentales, en general, es una tragedia que

se plasma en padrenuestros y avemarías. «La muerte —apunta Octavio Paz en *El laberinto de la soledad* (1993)— es la palabra que jamás se pronuncia porque quema los labios». No obstante, Colombia es un gran cementerio: «Si no fuera por la muerte, Colombia no daría señales de vida», subrayó en una ocasión el escritor Rafael Humberto Moreno Durán (citado en García Márquez, 2003). La muerte es algo que no se quiere, es algo que todos vemos pero que nadie quiere ver, porque el mejor lugar para esconder algo es donde todo el mundo lo ve, como en *La carta robada* (Poe, 2009, p. 7).

«La nuestra es una cultura negadora de la muerte..., jugamos a ser inmortales», escribe Isa Fonnegra (1999, p. 22), pionera de la tanatología en Colombia, en su libro *De cara a la muerte*. Pareciera una verdad de a puño que dos de cada tres colombianos prefieren no hablar de la muerte, aunque el 99 por ciento haya tenido alguna conexión con el dolor por ese motivo. En una entrevista radial a Rodolfo Llinás, le preguntaron si le tenía miedo a la muerte, ante lo cual respondió en resumen: «Qué le voy a tener miedo a la muerte, si nunca voy a conocerla. La única muerte que no voy a conocer es la mía. La muerte para mí no existe. De todas maneras me voy a morir».

El conocimiento de la muerte —aducía Zuleta (1994, p. 17)— «es la condición absoluta del conocimiento de la vida; los seres que no saben que morirán tampoco pueden saber que viven, como le ocurre a los animales, por ejemplo». Y en el campo pedagógico lo decía Freire (1971, p. 15), «el educador sabe que tiene que morir como educador, para que el educando pueda nacer como educador». A la muerte relacionada con el poder arbitrario, con el saber memorístico, con la resurrección de la libertad, con el desmantelamiento de la ignorancia y con la emancipación de la existencia sí que se le tiene miedo.

La muerte, la compañera perfecta de la vida, la dadora de vida, entra y sale todos los días de las aulas de clase, se posa allí cual mariposa invisible, traspasa las fronteras de la casa, los confines del colegio y hasta los contornos del ciberespacio, ríe con los transeúntes, asusta a los pájaros, sacude el agua, nos previene con su presencia cuando ocurre un accidente y con cualquier síntoma anatómico. La muerte es la sombra

impalpable del profesor y de los alumnos. La escuela nace con la muerte, crece y decrece con ella, posibilita su reproducción y la transformación.

Frente al profesor hay tantas vidas como muertes, pero él o ella sólo avizoran las vidas, las muertes las ignoran consciente o inconscientemente, hay más preocupación por el eros que por el tánatos, siendo que este último es más potente que el primero. En los colegios los proyectos de vida se bosquejan sobre la base de la inmortalidad, ese discernimiento se le debe a un estudiante de séptimo grado, quien al preguntarle por su proyección vital expresó, palabras más, palabras menos: «Yo no sé si alcance a conocer la cédula, profe».

Digamos que hasta acá nada nuevo está pasando, salvo la disminución de serotonina y de endorfinas y la liberación de más cortisol, por el desasosiego que produce el tema; aunque se está evocando de manera insignificante un hecho con el cual el currículo no se siente comprometido, con esa última etapa de la existencia, la muerte, apenas hace parte del currículo oculto. Pero algo debe empezar a pasar cuando en un colegio distrital los docentes encuentran que más del 30 por ciento de los estudiantes revela haber tenido pérdidas de familiares cercanos por muerte: madre, padre, hermanos, tíos y amigos, y un estimado similar por otras pérdidas emocionales (mascotas, animales, plantas, relaciones de pareja, empleo, bienes). Y en los educadores, 60 por ciento hacen ostensible la elaboración de duelos en los últimos cinco años. Surgen entonces las preguntas: ¿qué está haciendo el currículo formal con esos niños, niñas y adolescentes?, ¿qué políticas públicas se han impulsado en las secretarías de Salud y Educación, en los respectivos ministerios y en las EPS para la elaboración de duelos, tanto de educandos como educadores y padres de familia?, ¿y qué decir de la salud mental de los maestros? ¡No más inteligencia maquiavélica!

3. El suicidio en el sentido de la vida: una respetuosa reflexión

Hola! Lamento haberme ido así, sin avisar, pero una cosa así no se avisa si se quiere tener éxito. Sólo escribo esto para que sepan que los amo muchisísimo a todos =D. Tuve a la mejor y la más

amorosa madre del mundo, simplemente perfecta en todo, luchadora, cariñosa, tierna, hermosa, responsable, noh... mejor dicho todas las cualidades que existen, igual que mi papá, inteligente como nadie. Creo que no hubiera podido nacer en una mejor familia. A mis hermanas y hermanos les falta aprender más a valorar a su familia.

¿Por qué? Bueno, obviamente nadie de la familia tuvo la culpa, sólo yo. Yo mismo fui el culpable de mi destino y terminé siendo una persona solitaria en un mundo donde todos necesitan de todos. Básicamente eso. Dicen que un «porque sí» no es una respuesta, pero para mí esa es la más completa de todas para este caso.

No sé si aquí acabe todo, ni siquiera me es posible pensar en la nada absoluta, son cosas tan exageradas como el tamaño del Universo; o si sea algo así como un eterno retorno; o una reencarnación. Pero si termino de fantasma seguramente los visitaré eh! así que no se asusten xD. ok no, pero tengo mucha curiosidad de saber qué hay del otro lado.

Solamente quería eso, decirles que no estén tristes, tomé esa decisión yo mismo, después de mucho pensarlo. Prefiero que se queden con la imagen de mí que tienen ahora y no arriesgarme a decepcionarlos.

Sólo eso, decirles que los amo profundamente, a todos y no estén tristes, es lo que yo quería. Sean felices, quíeranse mucho, dense un abrazo y un beso todos los días, pero que no se vuelva rutinario y pierda su significado, háganlo de verdad. Un «te quiero mucho» realmente es importante.

Disfruten la vida al 100 porque sinceramente lo único que sabemos es que es sólo una.

Los amo mucho. Serafín =)

Gracias, muchísimas gracias por todo. Si me voy al cielo siempre estaré cuidándolos =)

No quiero hacerle daño a nadie, sólo no hacerme daño a mí mismo.

La anterior carta es de un estudiante que cursaba grado once en un colegio particular. El contenido de la misiva abarca muchos temas, merecedores de profundización en la autopsia psicológica, si queremos cualificar la convivencia y prevenir suicidios y homicidios, porque no se puede perder de vista la interpretación de que el suicidio es un homicidio que

no se comete contra otra persona sino contra sí mismo. El manuscrito, por ejemplo, demuestra una estética apreciable en su elaboración: la semántica, la sintaxis, la ortografía, el tiempo y el estilo demuestran que no es cualquier adolescente el que decide partir, que no es «un cobarde» ni «un valiente», como suele valorarse este acto ligeramente o *a priori*; es un chico maduro, serio, consciente del acto, considerado con su estirpe y muy filosófico. Albert Camus inicia el ensayo «Lo absurdo y el suicidio», en *El mito de Sísifo* (1996), anotando: «No hay sino un problema filosófico realmente serio: el suicidio. Juzgar si la vida vale o no vale la pena de vivirla es responder a la pregunta fundamental de la filosofía». El suicidio es —anota Alice Miller (2009, p. 276)— «como la depresión, una consecuencia del sufrimiento que negamos en la infancia».

En esta corta reflexión no vamos a hacer hermenéutica acerca de la carta de Serafín, sencillamente quiero plantear un par de inquietudes respecto a lo que sucede *a posteriori*, es decir, a la desolación que queda tanto en la familia como en el colegio, ante un acto que es como una cirugía sin anestesia. Una disección que padecen los hermanos, los padres, los amigos, los compañeros de colegio, los familiares, los vecinos, los profesionales de la salud y hasta los encargados del sepelio, porque duele mucho enterrar a un niño o a un joven, porque es como apagar una luz en la noche.

No obstante, expresiones como «una cosa así no se avisa si se quiere tener éxito», interpela ese eslogan social en el que nos tienen metidos a todos: el éxito, la competencia, es decir, quien llegue primero sin importar los medios. Juzguen ustedes el contenido de la frase. «Tuve a la mejor y la más amorosa madre del mundo, simplemente perfecta en todo..., papá, inteligente como nadie. Creo que no hubiera podido nacer en una mejor familia». Entonces, si de encontrar responsables se tratara, la familia estaría exenta, porque por lo general esta primigenia organización es la caja de Pandora en nuestra sociedad, al igual que la guerrilla, más no lo es el Estado ni la corrupción rampante en su seno y en la periferia. En Colombia, como en el país de las maravillas, primero se sentencia, el juicio viene después.

Pero pese a tener núcleo familiar, denominador poco común en Macondo, el occiso expresa: «Terminé siendo una persona solitaria en un

mundo donde todos necesitan de todos», como los Buendía y su estirpe, específicamente como Pietro Crespi, quien se suicida ante el rechazo de Amaranta. Y hacemos este hipertexto con *Cien años de soledad* (García Márquez, 1967) porque el suicidio, el amor, el desamor, la traición, la libertad, el rencor, la pasión, el acercamiento hacia lo indebido, entre otros, son temas secundarios que hacen de *Cien años de soledad* una novela que cambia la perspectiva de muchos y nos da a entender que en este mundo vivimos y morimos solos, incluidos quienes han estado asfixiados por el amor maternal, como Proust.

Y podríamos detenernos saborear este mensaje, porque aunque para algunos de ustedes sea inaudita mi aseveración, el mensaje es el último manjar que produce ese exquisito pastelero. Les manifiesto que cuando me lo dieron a probar por primera vez lo saboreé con lágrimas, inicialmente con un dejo amargo, pero luego esa sensación fue desapareciendo hasta encontrar la siguiente gota de miel: «Los amo profundamente, a todos y no estén tristes, es lo que yo quería. Sean felices, quíeranse mucho, dense un abrazo y un beso todos los días, pero que no se vuelva rutinario y pierda su significado, háganlo de verdad. Un «te quiero mucho» realmente es importante».

Finalicemos este tercer apunte lamentando que viandas como esta y muchas otras, que han dejado impresas y en audiovisuales los cientos de José Arcadios, Aurelianos, Ursúlas, Rebecas, Pietros y Serafines, no las hubiesen hecho para potenciar la vida y lograr el aplazamiento de la muerte. Es probable que en la escuela nos haya faltado enseñar que la escritura es una terapia aliada de la vida, que los grandes escritores han tenido como fuente principal de inspiración situaciones como la prisión, el insomnio, la pobreza, la soledad y la muerte. La muerte que no nos roba a los seres queridos, por el contrario, nos los guarda e inmortaliza en el recuerdo.

La soledad, según la Asociación Colombiana de Sociedades Científicas (Córdoba, citado en Nullvalue, 2011, párr. 12) puede hacer que el ser humano explore nuevas cosas, que se encuentre consigo mismo, pero en exceso puede ser grave y si es permanente refleja que algo malo está sucediendo. Y la angustia extrema, mezclada con profundos cuadros de ansiedad y depresión, el déficit cognitivo, los problemas de atención e hiperactividad y las dificultades para el aprendizaje y la violencia están

llevando a nuestros niños a suicidarse desde los cuatro años, como lo acaba de demostrar un estudio psiquiátrico hecho por la Universidad Nacional entre 2003 y 2013 (Patiño, 2010). ¡A cuidar nuestra huerta escolar, maestros!, porque si no cuidamos las rosas del jardín escolar, mañana no habrá capullos, si no protegemos las espigas de trigo, mañana no tendremos pan. ¿Y qué haremos sin flores y sin pan?

Esperamos que este ejercicio nos haya permitido recordar que somos mortales, que los actos de amor se deben demostrar en vida —«hermano en vida», como lo invoca el poema—, que no dudemos en vivir cada momento como si fuese el último, que no llevemos flores a los asesinados sino a los vivos, que recemos más por los mortales que por los fieles difuntos, y que esta apreciada carta de Serafín nos sirva para comprender que su lectura no es más que un homenaje a la vida y que seguramente, desde donde él está, no dudará en decirnos, a través de los versos de Enrique Lihn: «Pero escribí y me muero por mi cuenta, porque escribí, porque escribí estoy vivo» (citado en González, 2009a).

Colegas y amigos, empecemos a ver lo diminuto, no concluyamos la edad de lo evidente, pero empecemos a ver lo invisible. Los dragones mínimos resultaron más letales que los inmensos, acota William Ospina. Lo discreto de la muerte trabaja igual en la sombra que en el silencio. Lo diminuto, lo invisible, la sombra y el silencio son lo insignificante. La insignificancia, amigo mío, apunta Kundera en su nueva novela, «es la esencia de la existencia. Está con nosotros en todas partes y en todo momento. Está presente incluso cuando no se quiere ver: en el horror, en las luchas sangrientas, en las peores desgracias..., pero no se trata sólo de reconocerla, hay que amar la insignificancia, hay que aprender a amarla» (2014), así como se debe aprender a reconocer y a amar la muerte, el silencio, lo diminuto, la sombra, lo invisible, la vida, la reflexión. La muerte no existe en el mundo por el pecado. «La única muerte que yo no voy a conocer es la mía» (Linás, 2012). Que en Colombia el color del luto del hecho de que «todos nacemos sospechosos y morimos culpables» se extrapole por el verde, ese verde que es de todos los colores, como lo concibió Aurelio Arturo, no en el cementerio sino en el jardín del conflicto, en el barbecho del posconflicto y en la cosecha del derecho a la paz.

Antares: la alumna que no tuvo infancia

La verdadera patria del hombre es la infancia.

RAINER MARIA RILKE

Nos referiremos a un *acontecimiento pedagógico*, parafraseando la mencionada *Guía N° 49* (MEN, 2013, p. 41), que sucede en un liceo en el que no se prohíbe de manera terminante la entrada a los alumnos al sitio donde se encuentra el material didáctico —como en el relato de Yolanda Reyes (1995, pp. 7-14)— porque no existe ese lugar. Tampoco Por-ki, el profesor de Inglés, labora en ese establecimiento, ni contesta lista «Hernández Sergio, el terror de sexto B». La galaxia del séptimo B tiene otras historias, otros agentes y otras problemáticas, una de ellas el periplo de Antares. Si por casualidad encuentra a un mortal con ese nombre y esas características en algún colegio de Macondo, es pura coincidencia.

1. El firmamento de la estrella

La infanta fue criada literalmente en las calles de una ciudad confusa por el aleteo de las palomas, en vigilia por los susurros de las hojas, engalanada por los colores de sus jardines —como en *La peste* de Camus (1995)—, pero putrefacta por los olores nauseabundos de las alcantari-llas. Resura, su progenitora es una mujer que refleja en su rostro el sufrimiento de muchas madres del país de las maravillas. Es una madre que

sabe lo que es ganarse la vida honradamente recogiendo residuos sólidos tirados en las aceras, envueltos en tersas bolsas de plástico, como en la Leonía de Italo Calvino (1999, p. 23), esquivando y soslayando su linaje de los hampones, los carros, los gozques y los roedores; resguardándose de las bajas temperaturas que entumescen a las altas horas de la noche y en las primeras horas del alba. Es una aleccionada dama que le puede enseñar a cualquier educador formal o universitario, cuáles son las pautas de crianza de los niños que nacen, crecen, comen y habitan temporalmente en la calle de la también ciudad del videoclip.

Una madre desplazada por el conflicto armado de un municipio caldense en la década del ochenta. Una estoica señora que conoce qué es la violencia rural, la violencia urbana, la violencia familiar, la violencia simbólica y el matoneo escolar, porque su retoño lo ha padecido, sorteando la posibilidad de consumir el suicidio. Es una madre perspicaz, que se da cuenta de cómo las entidades que, en la letra, mantienen corresponsabilidad con los establecimientos escolares mangonean. «La tengo clara», aduce cuando de hablar del icbf, de la policía, de la Comisaría de Familia, del hospital, de la Personería, de los juzgados, de los sindicatos y hasta del papel de las organizaciones defensoras de los derechos humanos se trata.

Pero también es un impávido cónyuge, que ha sabido sobrellevar su existencia dentro y fuera de un presidio. Es una aguerrida mujer, que con su lenguaje gestual y con el verbo manifiesta lo que siente, ante todo lo que le había. No escribe bien, pero lee el mundo, porque —como lo escribió Freire (1971, p. 11)— «la lectura del mundo precede la lectura de la palabra». En fin, es una pariente que supo consentir a su hija en la interrupción de un embarazo en el que el blastocito se desarrolló en tejidos distintos de la pared uterina. Es una colombiana que no es, aunque sea, y que no figura en la historia de los vencedores, como lo incorpora Galeano (1999 p. 189).

Es una intrépida dama que no renuncia al sueño de ver a sus hijos estudiando en la Universidad Nacional, que no dimite del ejercicio de su sexualidad y de la recomposición familiar, que cuida su cuerpo y el de su descendencia, que se gana la vida —en términos bíblicos— «con el sudor de la frente». Es una mujer cabeza de familia, a la que quieren poco los vecinos porque «es muy buscapleitos» o, dicho de otro modo,

porque reclama sus derechos y los incita a reclamar los suyos y los de su comunidad; en fin, es una pensante-sintiente colombiana —evocando a Larrauri (2005, p. 60)— que no requiere ser budista para comprender que el dolor es inevitable mientras que el sufrimiento es opcional. Esa es la madre de Antares: una estrella que no tuvo infancia en la constelación conocida como séptimo B, siguiendo con la reminiscencia de la escritora mencionada.

2. Antares en la constelación séptimo B

La estrella emerge, como lo expone Piedad Bonnett (2014), «en dolorosas condiciones de pobreza e insalubridad en que viven muchos niños colombianos a los que la inequidad les escamotea los derechos que deberían tener para crecer dignamente». Sobrevive ingiriendo alimentos procesados, llenos de aditivos y azúcares, que no le crean hábitos de higiene, sentada durante horas con sus hermanitos frente a las escenas de violencia callejera, sin ningún acercamiento a la lectura de cuentos ni al estímulo con juegos creativos.

Antares, se diferencia del 83 por ciento de los niños que —según el flamante estudio adelantado por el programa Inicio Parejo de la Vida, apoyado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y entidades como la Fundación Corona, la Fundación Santa Fe y la Universidad de la Sabana y realizado en diecisiete municipios de Cundinamarca y Boyacá (Bonnett, 2014, párr. 1)— permanecieron encerrados en su casa, porque literalmente no la ha tenido, su refugio es la calle, que le posibilita a su madre reciclar.

Antares crece en un contexto hostil a la infancia, aunque, por denuncias de su lejano progenitor, recibe una medida de protección que asume su padre biológico por unos años, mientras su mamá —una vez sale de la cárcel por un delito cometido contra la integridad física de un pariente en primer grado de afinidad— litiga la medida implementada respecto a la niña y a sus dos hermanos. Luego de incontables calamidades, la niña ingresa al preescolar de una escuela pública de Leonia, susurrada por las hojas, confusa por el aleteo de las palomas y colmada de filósofos sin pañales, parafraseando a Alison Gopnik (2009).

La escolarización transcurre sin mayores acontecimientos pedagógicos destacados, salvo la actitud juiciosa, solidaria y emprendedora de una esplendente estrella, que pese a vivir conflictos que la ley de matoneo tipifica como «situación I» o con la disciplina tradicional, sale adelante. A los trece años tiene su primera relación de noviazgo con un solecito, desplazado de la primigenia constelación hacia el seno de su abuela paterna y luego hacia el vaivén del papá, un joven que llega a la metrópoli en busca de mejores condiciones de vida y se encuentra con una vinculación laboral precaria y la reconfiguración de un nuevo grupo familiar, que comparte con una mujer y sus siete descendientes, de varios maridos, pero con la esperanza de que los hijastros suplan la socialización primaria del pretendiente de Antares, un chico que apenas se acercaba a los catorce años y del cual hoy no se tiene noticia.

La estrella combina el liceo, el «amigo con derechos» y los menesteres hogareños. Su madre, esa mujer nada amiga de la procrastinación, contribuye al estudio de la adolescente y no es partidaria de la relación amorosa de su retoño con ese lucero fugaz de una galaxia familiar polimórfica. Los dos culminan sus años escolares, ella con laureles y él con espinas; no obstante, los dos emprenden el bachillerato.

3. El eclipse de la estrella y el lucero

Emprendido el bachillerato en el año 2013, en el ciclo 3, como le llaman en esa metrópoli, florece un suceso comprometedor inesperado: la gravidez de una de las siete mil niñas embarazadas con edad no superior a los quince años en Macondo.

Todo va bien hasta el momento en que Antares exterioriza, a través de una señal hemorrágica, la existencia del embarazo. No es cualquier germinación, es una fecundidad ectópica. La potencial abuela acude a los galenos para que la intervengan, infiriendo que se trata de la interrupción del embarazo a causa de sus características. «Sin más remedio», como lo relató la malograda abuela, los médicos procedieron con los protocolos de rigor, y pusieron a salvo a la joven materna, pero en la memoria quedó un duelo *per se* por la pérdida emocional.

No obstante la protección requerida por una convaleciente de tal magnitud, vuelve al liceo la semana siguiente, como si lo ocurrido no fuese un asunto muy delicado, como si llanamente nada hubiese pasado, como lo hacen millares de campesinas, indígenas y mujeres trabajadoras del legendario país del Sagrado Corazón. La incapacidad establecida por la ley no contó ni para la familia ni para el liceo. Aunque esto no constituye un patrón significativo en la cultura escolar todavía, la madre de la estrella pone sobre aviso a uno de los profesores que le da clase, para que en su sabiduría pedagógica, más que disciplinar, contribuyera a la recuperación emocional de su alumna.

Las pretensiones de la abuela en cuestión empiezan a verse malogradas porque el docente, en lugar de activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, se detiene en la realización de juicios *a priori* con algunos colegas, lo que condujo a lastimar a la adolescente y por esa vía a la depresión y que adoptara una conducta suicida, como lo comprobaron, *a posteriori*, profesionales de la salud mental. En buena hora no fue un menor más de esos que cada dos días se suicidan en Colombia.

4. La estrella que se quiso apagar...

En esta vorágine de impulsos anatómicos, fluidos de la crisis emocional y de la interacción de los neurotransmisores, Antares manifiesta necesidades a la familia y al centro escolar. Su lenguaje corporal exige a sus profesores y a las directivas del liceo una lectura intrínseca, extrínseca y contextual del malestar que la está afectando, pero de eso, según la psicóloga, «ni una remisión de los profesores», a sabiendas de que el instituto ya debía contar con la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, porque la ley que la contiene ya ha sido promulgada y está en vigencia. Es probable que la constante exteriorización de la alegría, la disposición al estudio, la camaradería con sus compañeros, el acercamiento al director del curso y su imborrable sonrisa, demostraran el analfabetismo de los educadores frente a la gramática de los trastornos mentales. «La enfermedad pone un velo sobre la cara del paciente que nos dificulta descifrarlo», escribe Piedad Bonnett (2013, p. 50).

No obstante los avatares y la asimilación silenciosa de una pérdida emocional, la adolescente desencadena su crisis: el jueves 10 de junio del año en curso, hacia las 2:48 de la tarde, la progenitora de Antares se acercó al quinto piso del plantel, con sus pupilas empañadas, nerviosa y con unas hojas de esquila en la mano, para manifestar que su hija quería terminar con su existencia..., se iba a suicidar. Ante la cara despavorida de la psicóloga, Resura pone la misiva sobre la endeble baranda del corredor, para que la descodificara la joven profesional. La orientadora, nada bisoña ni ajena al manejo de los asuntos de la muerte y de las pérdidas emocionales, lee el mensaje y fija la mirada en el apesadumbrado rostro de Resura, palpa sus labios y huye al laberinto de la soledad, para ratificar que la palabra muerte, ciertamente «jamás se pronuncia porque quema los labios» (Paz, 1993, p. 51) y los corazones.

«La nuestra es una cultura negadora de la muerte (...) jugamos a ser inmortales», escribe Isa Fonnegra (1999, p. 22). Pareciera una verdad de perogrullo, pues dos de cada tres colombianos prefieren no hablar de la muerte, aunque el 99 por ciento haya tenido alguna conexión con el dolor por ese motivo. Y quienes asumen la conducta suicida, sobre todo quienes quieren que su suicidio sea «exitoso», lo mantienen en silencio. Antares escapó al suicidio pero no a esa conducta silenciosa, porque quería tener «éxito» en su pretensión dentro del liceo. De ahí que mientras esto transcurría, la estrella se encontraba en el único patio de recreo, para un millar de estudiantes, tutelando el ensayo de un baile de sus compañeros del grado, quizá la última pantomima, sin dar pistas en lo tocante a su lúgubre intención, al problema filosófico realmente serio, como lo calificase Albert Camus, en *El mito de Sísifo* (1996, p. 10).

Aunque la Ley 1620, el Decreto 1965 y la *Guía N° 49* no contienen especificidades acerca de la ruta de atención a un episodio como el de Antares, sobre todo para la atención *in situ* y para la prevención, la psicóloga, sin hacer comentarios y sin exteriorizar en su rostro el miedo y la angustia que ello causa en un ser humano, apela a las alertas existentes: llama a la línea 123 desde el celular, para evitar que se cortara la comunicación, porque por lo general las líneas telefónicas de los planteles educativos tienen un temporizador y en una llamada de esta envergadura suele haber una demora inaudita. El agente receptor recolecta la información y activa las alarmas en las entidades de salud, de donde se

indica llevar a la chica al hospital más cercano y pedirle una cita de urgencia con psiquiatría.

Hacia las 3:10 de la tarde, los porteros escuchan los insistentes golpes a las puertas de la entrada principal del liceo. Los escolares gozan de su recreo en el estrecho patio cuando avistan a la policía:

—¿Uyy, qué pasaría? —exclamaron los niños que estaban contiguos a la puerta.

—Venimos a recoger a una niña que se quiere suicidar —señala un agente de la patrulla policial.

—Nosotros no sabemos nada de eso —replica el portero. —¿Quién dijo eso? ¡Aquí no hay nada! ¿Será en otra parte?

La psicóloga se percata lo ocurrido y sale con el uniformado a la calle, le manifiesta que eso no se hace así, que un problema delicado, no de orden público, que no hay un escándalo por calmar y que por lo tanto se debe tener mesura y guardar las esposas.

—Nosotros no sabemos nada de eso, venimos a llevar a la niña antes de que se suicide o si no nos la cobran es a nosotros... Si usted nos impide el procedimiento le toca asumir las consecuencias de lo que pase.

En medio de estas disímiles interacciones entre los roles de las entidades que tienen corresponsabilidad —según la Ley de Infancia y Adolescencia—, Resura interviene en las deliberaciones para expresar su punto de vista: «Yo no voy a dejar que a mi hija se la lleven en una patrulla de la policía..., porque ustedes son unos..., así que ábranse del parche». Enseguida entra al liceo para continuar abrazando a la fulgurante estrella que quiere apagarse.

La madre y la orientadora acuerdan llevar por su cuenta a Antares a la policlínica más cercana, notifican a los policías la decisión y la necesidad de pedir una ambulancia. El vehículo, como suele pasar, no llega, porque culturalmente prefieren asistir a personas lesionadas en accidentes, los trastornos mentales no tienen cabida en esa limitada lógica. La menor arriba a urgencias en el carro de una profesora, acompañada por su madre. Allí, luego de varias horas fue valorada, asignaron su custodia en el pabellón de salud mental, lugar inhóspito para los menores, ya que comparten con los adultos espacios y actividades propias del manicomio,

corriendo muchos riesgos, observando prácticas inhumanas que se hacen en nombre del restablecimiento de la razón y de la rehabilitación.

5. Una astronauta restableciendo a la rutilante estrella

Resura, una ciudadana activa, que tiene claro cómo contribuir con el mejoramiento de la convivencia escolar, rechazada por «buscapleitos y pendenciera», ha puesto en conocimiento de la Secretaría de Educación el episodio de la estrella, con la actuación del profesor a quien le confió «el secreto» de la interrupción del embarazo cuando le justificaba la inasistencia a sus clases. Como el secreto no se mantuvo, sino que llovieron los juicios *a priori*, el escarnio público de la joven materna y por consiguiente la depresión y la adopción de la conducta suicida, la señora ofició cartas a distintas entidades afines al control estatal, para que se investigara al educador y se trasladara, porque en términos skinnerianos era un estímulo negativo para el aprendizaje de la alumna y para su convalencia; enfatizando en que los derechos de los niños son prevalentes y superiores, como reza la Constitución Política.

No sobra un paréntesis en este acápite para recordar que los «secretos» que saben los profesores sobre los estudiantes tienen su procedimiento legal y su tratamiento ético y moral. El posparto de una escolar que apenas se acerca a los quince años no es un secreto, al igual que el estado de preñez, la conducta suicida, la sustracción de bienes ajenos, el consumo o la distribución de sustancias psicoactivas, el porte de armas, el ejercicio de acoso escolar, sólo por nombrar algunos casos. La normatividad reciente sobre la violencia escolar es clara al exigirle a los centros escolares la explicitación de los protocolos y la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, para lo cual se debe recolectar la información del hecho, con la participación activa de las partes inmersas en el problema, la contextualización del mismo, la clasificación de la situación en los tipos I, II o III, la remisión y puesta en conocimiento de quien corresponde.

Lamentablemente, el procedimiento no lo aplicaron ni el rector ni el profesor en el caso de la estrella de la constelación, entre otros motivos, porque se carece de una cultura escolar en la que el educador, cualquiera sea su campo disciplinar, debe actuar como formador, más que como instructor,

surtidor de conocimientos o administrador del currículo. Los contenidos del área y del cargo no son un fin *per se*, son un medio para la formación integral del alumno, porque el educador es un orientador del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, de acuerdo con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad, así como con la Ley General de la Educación y la ley de matoneo, que ratifica el rol del docente como «orientador y mediador en situaciones que atentan contra la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos».

6. Del liceo al asilo

«En los momentos de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento», adujo Einstein (citado en García, 2011, p. 117). Sin duda Antares, su familia y el liceo experimentan una crisis, es decir, una oportunidad para crear y aprender; sin embargo, la canalización de esa crisis acudiendo a una institución como el asilo, no fue la mejor, porque se mutila la imaginación. Y ¿cómo no va ser así, si el cerebro se ve perturbado en su producción de endorfinas, oxitocina, serotonina, cortisol y otras hormonas por la ingesta obligada de medicamentos psiquiátricos?

¿Cómo no se va a afectar la imaginación de un ser humano en un lugar tan inhóspito, frío, soporífero y letárgico como lo es un hospital psiquiátrico, espacio donde los gritos, los olores a enfermedad, el sufrimiento, la inconsciencia y el malestar inundan el ambiente cotidiano? Para una alumna como Antares, cuyo *modus operandi* es la interacción directa con sus pares, el juego y la alegría juntos, el contacto con sus maestros y el ritual de la escolarización, la reclusión en un centro hospitalario no propicia la imaginación, porque pierde hasta la esperanza, ese «sentimiento irracional, pero necesario», como la define Rojas (2013, p. 229).

Pero el ideograma chino *crisis* también se lee como oportunidad. La situación de Antares dio la oportunidad de examinar los valores de los interlocutores de la adolescente y los efectos del cuarto mandamiento (Miller, 2009, p. 17). En el caso de los profesores, sobre todo en quienes enseñan ética, religión, sociales y demás áreas, se percibió que proclaman esos valores en el aula, pero no los practican, porque, dadas las circunstancias de su alumna, nunca la visitaron ni en la clínica ni en su humilde

morada. Del 100 por ciento de los enseñantes, incluido el director del curso, sólo un escaso 10 por ciento la visitó y animó a Resura. Esta cifra es preocupante, puesto que la relación con un educando enfermo hace parte de las relaciones pedagógicas, y si se asume que la pedagogía es un acto de amor, entonces ¿dónde están la pedagogía y el amor de los educadores y directivos docentes de Antares? Si el amor es la fuerza motivadora de la vida y la «materia» de la que está hecho el universo, entonces, ¿con qué se motiva la vida de Antares para seguir existiendo?

Los compañeros, en cambio, asumieron una actitud contraria. Sin saberlo y sin tener formación como doctores, demostraron que el hecho de que no pudieran hacer nada para detener la enfermedad de Antares no significaba que no hubiese nada que hacer; en oposición al comportamiento de sus educadores, tomaron la iniciativa de escribirle cartas a su compañera y hacérselas llegar por medio del director de curso de la paciente. La clase de Lengua Castellana y la clandestinidad fueron los escenarios elegidos. Insistieron en la consecución de un teléfono para comunicarse con ella y en ir a visitarla. Estos hechos pueden leerse como cuidados paliativos que han repercutido en el fortalecimiento de la calidad de vida de Antares y en el apoyo a sus allegados. Además, dejan en evidencia la vivencia de valores positivos.

Los estudiantes también se sensibilizaron frente al dolor de la progeneritora y se apropiaron de la situación poniéndose en el lugar de la madre de cada uno de ellos. Resura verbalizó la experiencia con el grupo, escuchó las preguntas y los comentarios de los chicos y los animó a valorar más la vida y a «no hacer sufrir a los padres de esta manera». Explicitó el viacrucis que vivió en la policlínica y con la EPS, para que atendieran a una menor y sacó en limpio una verdad que viene haciendo carrera en Colombia, que los derechos de los niños no son prevalentes ni superiores, sólo lo son en el papel.

La niña no guardó silencio con sus compañeros, fue corresponsable; a pesar de las vicisitudes de una clínica psiquiátrica escribió con su puño y letra un diario de campo y remitió varias cartas. Luego de unos cuantos días retornó al liceo, una vez resueltos los inconvenientes propios de la incertidumbre y la ignorancia de directivos y docentes, y de la iniciación de una nueva experiencia pedagógica.

7. El liceo: pedagogía y psiquiatría

Aunque el magisterio sabe que cerca del 35 por ciento del gremio afronta problemas de salud mental asociados con el ejercicio profesional y ligados, ante todo, al síndrome de agotamiento profesional, al estrés, al manejo inadecuado de las emociones negativas y a todas las implicaciones del *shock* del futuro, no expresa conciencia acerca de la diversidad de significados de los trastornos en los niños, en particular los de tipo mental. La etiología de esta actitud obedece a las falencias en el proceso de su formación, en la universidad y en el ejercicio docente. Por eso esta experiencia y muchas que no se han escrito, junto con las que vendrán, llaman la atención acerca de la importancia de ir más allá de estas políticas educativas centradas en lo cognitivo. Es imperativo bucear en las raíces de la violencia en la educación de los infantes y ponerle el salvavidas a la superación del maltrato en la infancia o, si se quiere, volviendo a Miller (2005, p. 13), erradicar la «pedagogía negra» y la honra al cuarto mandamiento que tanto daño le ha causado a la humanidad. Dostoievski, Chéjov, Kafka, Nietzsche, Schiller, Woolf, Rimbaud, Proust y Joyce, entre otros, son apenas unos pocos ejemplos ilustrativos.

Jesús Palacios (1984, p. 56), sugiere una corriente: la crítica antiautoritaria, engrandecida con aportes de las escuelas de psicoterapia y de la profiláctica. Aquí fluyen las orientaciones de Freud sobre la «voluntad del placer»; Alfred Adler con la «voluntad del poder»; Carl Rogers con la «terapia centrada en el cliente»; Neill con la «curación de la escuela», Gerard Mendel con el sociopsicoanálisis, entre otros. Viktor E. Frankl (citado en Lukas, 2003) encajaría muy bien dentro de esta corriente, con la logoterapia y sus aportaciones sobre la «voluntad de sentido». La educación, con esta mirada, dejaría de ser un proceso de transmisión de conocimientos, como sigue primando, y se convertiría en una actividad terapéutica o, al menos, profiláctica, con nuevas herramientas para el abordaje de los serios problemas de consumo, suicidios, hurto, violencias, discapacidades, patologías, enfermedades anatómicas y mentales, síndromes y trastornos en general, que hoy azotan a los estudiantes, educadores y padres de familia y ante los cuales el magisterio no sabe cómo actuar.

El retorno de Antares al liceo se ve cruzado por muchas posturas, la mayoría sin fundamento ético ni científico. Hay quienes sostienen que

«lo mejor es retirarla del plantel», sin tener una previa recomendación de los profesionales de la salud mental; otros: «mejor que se vaya para evitarnos más problemas»; no faltan quienes interpelan la desescolarización: «que la niña se quede en la casa y del liceo se le envían las lecciones». Finalmente, un grupo de maestros defiende la permanencia de la estudiante, sobre la base de que Resura, los directivos del liceo, los profesores y las entidades de salud asuman su rol. Sin consenso, solamente con la voluntad, con el argumento, con el apoyo de la familia de la niña, con la ruptura de la zona de confort de directivos y docentes, y con la convicción de que una nueva experiencia «es posible», la chica vuelve a su aula.

Los niños, quienes en ningún momento opusieron resistencia, fueron los primeros en preparar la llegada de la alumna de la constelación séptimo B. Consiguieron bombas, compraron una torta, se organizaron en grupos, dispusieron dibujos, letreros en las paredes y en el tablero y escribieron sus mensajes para entregarle a Antares en persona. La adolescente retomó su puesto, se adelantó en las tareas con cuadernos prestados, notificó al director de curso sobre sus medicamentos y el horario de ingesta.

Los educadores y directivos, entre tanto, recibieron un curso de cualificación *in situ* sobre el manejo de pérdidas emocionales; pautas respecto a la conducción del duelo a partir de los aportes de Carlos Juan Bianchi y leyeron los siguientes libros: *Lo que no tiene nombre*, de Piedad Bonnett (2013); *De cara a la muerte*, de Isa Fonnegra de Jaramillo; *Los niños y la muerte*, de Elisabeth Kübler-Ross (1992); *Viktor E. Frankl, el sentido de la vida*, de Elisabeth Lukas (2008); *El hombre en busca de sentido*, de Viktor Frankl (2004) y *Morir es nada*, de Pepe Rodríguez (2002), entre otros, así como diversas publicaciones de Santiago Rojas, *El manejo del duelo* (2005), *Anímate* (2014a) y *La estrategia del ave fénix* (2014b). De igual forma, accedieron en internet a los derechos escolares del niño en duelo; recibieron formación acerca de la conducta suicida y leyeron *La cuestión escolar* de Jesús Palacios (1984) y el *Poema pedagógico* de Makarenko (1999). Exploraron películas sobre el duelo, han escrito sobre los aprendizajes que deja este episodio y se han preguntado: «¿Bueno, y qué sentirán los alumnos cuando regresa al salón de clase un maestro que está en tratamiento psiquiátrico?... , porque nosotros ya lo vivimos con un niño y sabemos que no es fácil comprenderlos, cómo será para ellos?».

8. La aceptación restablece lo que la negación agrede

Esta podría ser una de las tantas síntesis de las enseñanzas que deja esta experiencia reflexionada. Asumir la crisis no como final sino como principio y como oportunidad; «ganar la batalla a la enfermedad sin tener que pelear contra ella» (Rojas, 2013, p. 220); practicar la *inofensividad*, como lo recomienda el médico en mención; no ser indiferente ni actuar con desidia; convivir con nosotros mismos, porque preferimos, casi siempre, convivir con los demás, pero nos olvidamos del *yo*; abrirse paso a las innovaciones, «tener siempre fría la cabeza, caliente el corazón y larga la mano», como dijese Confucio, para ayudar a quien pide ayuda, es el epílogo que queda de esta reflexión.

En *El terror de sexto «B»*, el rector anheló volver a presenciar el ingreso de Porki por la puerta del salón, «como si nada»; en su galaxia, Antares esperó ver que el rector removiera del liceo a ese profesor que le hizo juicios de valor *a priori*, a cambio de auxiliarla en la elaboración del duelo. Contrario a lo esperado, Porki no retornó, pues estaba hospitalizado; el docente de Antares renunció al gremio para dedicarse a disfrutar de su pensión, sin ninguna sanción legal y sin brindar el resarcimiento moral que exige la lesión a un menor y máxime a una niña. Así mismo, en este epílogo Antares y Resura ponen en duda la solidaridad de género de la que tanto se habla en la sociedad y en el magisterio, pues su situación ameritaba la aceptación, no el rechazo y la reprobación, como efectivamente sucedió.

Cuentan los moradores de la nebulosa que la estrella fugaz sigue destellando en el curso, que pese a los trances que genera una realidad como la descrita, rebosante de duelos, permanece amando su liceo y queriendo estar hasta el grado doce, con las otras estrellas que le dan también luminosidad; empero, ha hecho un alto en el desplazamiento para subsanar algunas situaciones emocionales. Los astronautas que asumieron el viaje en esa cápsula expresan su satisfacción por los logros obtenidos y se muestran dispuestos a compartir la experiencia, porque saben que están por venir muchos éxodos como el de Antares y ojalá no infaustos como el de la familia de Serafín. «Ese año escolar no fue como el de todos los años, fue distinto al de los docentes baktiaritas, fue un año nuevo, porque hubo reencuentro con la pedagogía».

Y la escuela debe estar como Perséfone, dispuesta con la granada de Hades, para sacar del submundo a quienes se están sumergiendo y ofrecer la luz a quienes están *ad portas* de caer en la oscuridad del consumo, el suicidio, las emociones y los valores negativos, la soledad, la angustia y la desesperanza.

Esta experiencia ratifica la hipótesis de que la escuela sigue siendo uno de los pocos establecimientos, en el país de los supuestos habitantes más felices del planeta, que está sirviendo de muro de contención a los múltiples problemas que se han escapado de la caja de Pandora; la escuela sigue siendo la patria de la infancia y de la imaginación de los niños y adolescentes. Pero, para no dejar fugar la esperanza, que se halla en el fondo del receptáculo, demanda del magisterio una postura ética, moral y pedagógica, estudio, coraje, imaginación y conocimiento de las oportunidades o crisis que brinda el medio, para crecer y hacer que Colombia emerja en la resolución de sus conflictos, uno de ellos la guerra, otro la pobreza, otro la corrupción, flagelos contemporáneos catastróficos para la humanidad, «tan terribles, tan profundos y sobre todo tan vertiginosos —apunta Sábato (2006, p. 61)— que aquellos que provocaron la desaparición de los reptiles resultan ser insignificantes». ¿Por qué contentarnos con vivir a rastras cuando sentimos el anhelo de volar?

Marysol: la niña que le quedó grande al traje de la ley de matoneo

La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo.

LEV VYGOTSKI

Desde la escuela se puede afirmar que a través de leyes no se mejora la situación escolar, entre otras razones, porque las leyes van atrás y la realidad adelante, porque los encargados de aplicarlas se quedan cortos en su acción, porque no falta la interpretación engañosa, porque no se contextualizan con la moral y la costumbre. Se legisla para el pasado, así como se intenta educar para el pasado en una realidad que a veces nos avasalla y se impone como una fuerza superior a la de cualquier ficción. Las leyes son sedentarias mientras que la dinámica escolar es nómada. A los legisladores e incluso a «los técnicos del saber práctico» —como lo dijese Sartre (citado en Mattelart, 1986, p. 34)— les falta mucha imaginación para aprehender la realidad. Lo que se percibe en Colombia es que los gobernantes y algunos directivos docentes ven la realidad escolar sin imaginación, o simplemente se legisla con inteligencia maquiavélica y por eso estamos como estamos.

Normativizar la vida es un intento absurdo de ponerle rejas a la existencia. No se tiene noticia de que Montessori, Pestalozzi, Decroly, Rousseau, Comenio, Piaget, Freire, Illich, los movimientos pedagógicos o algún pedagogo hayan desarrollado y obtenido sus aportes bajo el paraguas de la legislación; más bien se alejaron de los parasoles y así lograron ver las

estrellas y dibujarlas, con tino de pedagogía. Comprendieron que una relación pedagógica mediada por las leyes empobrece la existencia, por eso fueron tan ricos sus métodos y en lugar de alambra a la escuela, rompieron las cercas de la pedagogía tradicional, para abrazar la pedagogía activa y las pedagogías críticas, entre otras.

En esta clave, mediante el relato de un acontecimiento pedagógico, como lo conceptúa el MEN (2013), llamo la atención, precisamente, sobre la inoperancia de las leyes en la disciplina positiva de la infancia y la adolescencia. Es duro decirlo, pero esas leyes parecen una burla. Son unos códigos creados fuera del pensamiento de la infancia, de la adolescencia y de investigadores afines al asunto; son más del dominio de los técnicos del derecho que de los pedagogos, quienes no han participado en su elaboración, por lo cual se imbrican a imagen y semejanza de los adultos, sobre todo de unos burócratas que están muy lejos de la realidad en la que nacen, crecen, viven y mueren los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. En otras palabras, son unas leyes contrarias al sentido de la existencia y al espíritu, verbigracia, adversas al espíritu de la construcción de los manuales de convivencia.

1. Marysol: «entre la pila y el agua bendita»

Estar entre la pila y el agua bendita es hallarse en un alto grado de vulnerabilidad, estar muy cerca de los cables de una tensión tan alta que electrocuta. Marysol es una adolescente que hace parte de un hogar compuesto por ocho hermanitos, uno muerto por inanición y otro fallecido a causa del microneotráfico, por no haberle pagado una cuenta en dinero a un jíbaro. Ese hogar ha tenido dos maridos y una sola progenitora, muy análoga a doña Flor en la novela de Jorge Amado. En la actualidad vive con el padrastro, un hombre dedicado a la construcción; entre tanto, el progenitor biológico se ocupa en eso que alguna vez los expertos denominaron «economía subterránea». Los hermanitos de Marysol asisten, unos a la escuela de Macondo, otros a jardines comunitarios y dos de ellos permanecen en la casa, porque la suma de sus edades no alcanza a dos años.

Marysol no supera los catorce años, pero actúa con mayoría de edad, se vale de su propio entendimiento, parafraseando a Kant. Muy despierta,

autónoma, bonita, amiga de las porras, jugadora de fútbol, tremendamente ágil en su pensamiento, poco le apetece el amasijo del plan de estudios y discrepa bastante de la metodología de los profesores, sobre todo de quienes actúan como funcionarios de la educación. Acude tarde al ritual de la escolarización, porque le gusta dormir «un poquito más y llegar cuando las clases ya han empezado, para aburrirme menos». Es una lideresa inconmensurable, incontenible e irreductible. En los primeros años de enseñanza no condescendía a que los profesoras le dijeren expresiones como «mi amor», «mi vida» y menos admitir que alguien le pusiera la mano en el hombro, como gesto de afecto, eso era motivo de discordia; hoy, la actitud es distinta.

Marysol sabe cómo es «el maní» de la marihuana, «porque yo siempre he visto a mi mami y a los amigos vender..., mi papi conoce las ollas del centro y también se traba». Cuentan que, en una ocasión, la policía fue a ese liceo macondiano a sensibilizar a los estudiantes acerca de la prevención en el consumo y distribución de sustancias psicoactivas. Los uniformados conminaron a los estudiantes a denunciar, en la casa y en el colegio, las situaciones anómalas que percibieran, ante lo cual Marysol preguntó: «¿Y ustedes qué hacen con la marihuana que cogen?». «Nosotros la entregamos a estupefacientes», anotó el policía. Marysol, en todo de burla, exhibiendo sus blancos dientes y torneando su escuálido cuerpo, les dijo: «¡quéééé, ustedes se la venden a los ñeros y la otra se la fuman..., no ve que yo los he visto..., yo conozco la L y la calle del Bronx y sé cómo es la marea..., dejen de ser tan ficticios!».

Marysol también ha inhalado bóxer en la calle, en la casa, en el colegio y de paso ha involucrado a otras compañeras, sobre todo aquellas que permanecen solas en la casa —lugar que aprovechan las adolescentes— porque sus padres están ocupados trabajando. Aprendió a inhalar con las pandillas. De allí, el colegio, a través de una maestra de Matemáticas, logró despojarla de las fauces de la delincuencia y mantenerla en el plantel. Haberla sorprendido *in fraganti* en el baño de la institución, en uno de esos permisos que los estudiantes suelen arrancarles a los profesores, con el pretexto de ir a «hacer pis», la condujo a tomar la decisión de «volarse de la casa», como nos sobrevino a muchos migrantes nativos cuando se cometía alguna falta grave en la casa. Se huía por miedo al castigo

severo, no había debido proceso, los derechos de los adultos prevalecían sobre los deberes de los niños. El aprendizaje con sangre entraba.

2. La fuga de Marysol

La niña, en un ejercicio hipotético, toma la decisión de perderse de la casa dejando a la deriva a su familia. No quiere irse sola. Con su capacidad de convicción como lideresa, persuade a otras dos niñas, organizan el éxodo, alistan el equipaje y un viernes amagan partir para el centro escolar con su atuendo de rigor a cumplir con el ritual de la escolarización y junto a sus libros encubren la ropa. Al ingresar, la profesora de disciplina se da cuenta del abultado morral de una de las niñas y la interroga acerca del contenido, ante lo cual, con celeridad, Marysol aduce: «eso son los trajes para un baile que vamos a ensayar». Logran traspasar el pedagógico retén con la argumentación expedita, finiquitan la jornada, se topan en el punto acordado, dejan que se ahuyenten los demás escuelantes, revisan los bolsillos de las sudaderas, alistan lo del pasaje y se dirigen hacia el centro de la otrora denominada Atenas suramericana.

Durante el trayecto ingenian estrategias de supervivencia para impedir que la policía las sorprenda o que algún malandrín embista sus frágiles humanidades. Llegan al Voto Nacional, deambulan por las calles aledañas a la plaza España, en busca de un «parcero», amigo de Marysol, para que les guarde sus pertenencias. Cruzan la calle del Bronx, llegan a la L, pasan sigilosas frente a muchos policías y, ante la infructuosa búsqueda del faltón parcero, se dirigen al histórico barrio de La Candelaria, paraje en el que durante varios domingos Marysol vendió dulces con un hermanito a los transeúntes de Monserrate. Según la versión, «a una señora desconocida, vendedora de dulces, le dio mucho pesar y nos tuvo las maletas, nos dio galletas, por ahí como a las seis de la tarde..., ese fue el almuerzo, con una bolsa de kumis que llevamos del refrigerio». La cadena de frío no importó, porque «no nos hizo daño o si no, ¡qué tal una soltura!».

Confiadas en que «la vendedora de dulces» les cuida sus corotos, merodean por inmediaciones de las estaciones de Transmilenio, contemplan el anochecer, disfrutan de los mimos de la séptima y de su espacio peatonal, interactúan con niños emberá katíos. Retornan a donde la vendedora

de dulces, le compran «unos paqueticos», agradecen el cuidado de sus bienes y se despiden: La señora chévere —como la bautizaron después de la fuga— les llama la atención y les pregunta por sus padres. Las fugitivas se miran unas a otras, evidencian nerviosismo y una de ellas, la más estremecida, le pide que le venda un minuto para llamar al hermanito. La señora accede, marca y le dice al niño: «por aquí, por la séptima está su hermana y dos niñas más..., me parece que están juyidas». Aún no colgaba el celular cuando las visitantes se alejaban de su lado, dejando una deuda pendiente para pagársela quién sabe cuándo.

Según Marysol, «la cucha, mientras dimos nuestra vuelta le avisó a la policía, porque después de que salimos corriendo los enfermos esos [se refiere a los policías] nos pararon y nos preguntaron que para dónde íbamos... Yo les dije que nuestros papás nos estaban esperando al pie de la biblioteca, que corríamos porque íbamos tarde del colegio y nos cascaban, que no nos retardaran». De esta forma, logran franquear el cerco de los servidores públicos y se albergan en una de las iglesias del sector. Entre tanto la madre de Marysol, quien se percató de la evasión, llama al liceo macondiano y pone en conocimiento de la orientadora el escape.

De inmediato, la docente echa mano de las normas para tipificar la situación (I, II o III), consulta el manual de convivencia para precisar la activación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, con el agravante de que el manual data de 2012 y en él todavía no se contemplan la Ley 1620 ni el Decreto 1965 de 2013, y menos la guía pedagógica del MEN (2013), entre otros motivos, porque la Secretaría de Educación de Bogotá no hizo la gestión con el ministerio del ramo para que cada colegio recibiera un ejemplar, como el resto del país, y así poder orientar mejor los protocolos a seguir.

La madre reúne gente, impulsa la búsqueda informándole a la policía, para evitar la salida de las adolescentes de la ciudad. Llama ofuscada a las madres de las otras menores y las culpabiliza de la partida de su hija, porque eran ellas las promotoras de la emigración. Entre tanto, el padre acude presuroso al territorio donde se desarrolla la economía subterránea, es decir, a las ollas que él conoce y frecuenta. Las otras madres se angustian, no saben qué hacer, llaman a los familiares, visitan el CAI, recorren la urbe buscándolas en bares y burdeles. La liberación de

dopamina fue sustituida por el cortisol, por eso el insomnio acompaña a los padres hasta las primeras horas del día siguiente, en las que se enteran de que las muchachas están en un hogar de paso.

3. La praxis de la ley de matoneo

Con la alborada citadina llega la esperanza del reencuentro, esta vez en una esfera distante a la acostumbrada. Las menores son trasladadas del albergue en el que pasaron la noche al centro zonal del ICBF por la policía de Infancia y Adolescencia. No olvidarán las fugaces trotamundos que en el lugar en el que pernoctaron dormitaron muy poco, que las impactó la presencia de otras adolescentes consumidoras de psicoactivos, transgresoras e infractoras de las leyes, con opciones sexuales diversas y agresivas. Antes del mediodía el encuentro de los padres y las niñas ya fue un hecho, por fin las familias se juntan con las hijas en un escenario desfavorable: las autoridades de Familia. Unos y otros inician los protocolos y dentro de ellos los compromisos, uno de ellos practicarles a las aventureras el examen de toxicología, para afirmar o descartar el consumo de sustancias que alteran la conciencia.

Los padres de familia, aburridos en las oficinas del instituto, cansados del trajín de la noche, agotados psicológicamente, con el estómago chirriando del hambre y disgustados por dejar de lado sus labores «por culpa de las ocurrencias de estas vergajas», no dudan en decirle al unísono al defensor que cumplirán a cabalidad con los compromisos, pero que los despachen rápido. Los padres de Pilar y de Aframabel cumplieron lo acordado y hoy las niñas están en el liceo macondiano juiciosas, culminando el año escolar; no obstante, la madre de Marysol, pese que han pasado más de tres meses, no ha formalizado lo concertado en el ICBF, «porque no he tenido los ochenta mil pesos que vale el examen», según los informes de la coordinadora. No se tiene noticia alguna del seguimiento del caso por parte del instituto.

Marysol y las otras niñas aman a su colegio; expresión de ello es el reintegro inmediato a la semana siguiente. «ni hallaban la hora por volver a encontrarse con sus amigas». Para Marysol es un retorno muy feliz. Acudiendo a *El principito* se podría condensar: «cuando volví a mi país

[colegio] los compañeros que me vieron se sintieron muy contentos de volver a verme viva. Yo me sentía triste, pero les decía: es el cansancio». Pero la felicidad se ve interrumpida una mañana fría de agosto, cuando la directora de grupo se percató de que la niña, cuyo nombre honra al agua y al fuego, se encuentra exánime en el aula, duerme sobre el pupitre, no habla pero sí *lenguajea* —como diría Maturana (1998, p. 219)—, y se relaciona agresivamente con los compañeros y los profesores.

Ipsa facto, la maestra previene a la orientadora y en junta llaman al 123, donde toman los datos sobre un presunto efecto de sustancias psicoactivas (SPA). Transcurren los minutos, los niños del curso se inquietan, la madre de Marysol no contesta, del padre no tienen datos, el rector no está, la coordinadora atiende otras urgencias convivenciales y los demás profesores están en sus aulas cuando ingresa la policía del CAI a indagar sobre los hechos de consumo, se les notifica que no se requiere la fuerza pública sino a la policía de Infancia y apoyo médico. Los agentes se marchan, los niños, que el año pasado eran como los de *El terror de Sexto «B»*, están intranquilos en el salón, no bromean ni se ríen, como «Hernández Sergio» en la obra de Yolanda Reyes (1995, p. 28).

Transcurren dos amargas horas antes de que llegue una ambulancia con su equipo, ya que el caso no era de accidente. En Colombia, las urgencias que se atienden son las que vierten sangre; pareciera que en el caso del estrés, la depresión, la esquizofrenia, el dolor y los trastornos mentales, como no se derrama sangre no son urgencias. Cuando llega la ambulancia, ingresan al colegio. Como no hay un lugar de enfermería ubican a Marysol en la oficina de orientación escolar, la examinan, la mamá por fin llega, los niños desfilan cautelosos percibiendo los hechos, el médico registra el diagnóstico, verifica que en efecto hay una situación de consumo de marihuana. La mamá reitera que no ha podido acceder a la prueba de toxicología. El galeno le notifica la necesidad de llevar a la niña al hospital. La madre expresa su desacuerdo y desiste de la sugerencia. Fueron alrededor de cinco horas invertidas para «seguir en lo mismo», aseveró un profesor.

Luego de ese trastorno convivencial, la coordinadora notifica a la madre la necesidad de llevarse a Marysol para la casa, porque no está en condiciones, ni fisiológicas ni emocionales, de permanecer en el plantel. La

progenitora busca persuadir a Marysol, le insiste, pero la chica se racha en que se queda hasta terminar la jornada. «Ya me tiene ganada, profe, miren a ver qué hacen con ella, yo me voy porque tengo una niña de seis meses solita en la casa... Hasta luego».

4. La escuela como zona de desarrollo próximo

Del relato puede resumirse así: una alumna abandona a la familia por miedo a las agresiones físicas, psicológicas, emocionales y relacionales que le podría acarrear su permanencia en el hogar. Se niega a los cánones de lo que Katharina Rutschky (citada en Miller, 2009, p. 17) llama pedagogía negra. A la policía del centro de la ciudad les pasa desapercibida durante varias horas la presencia de unas niñas que transportan un morral «sospechoso», no tan común en los escolares. Las familias acuden a la recepción de las niñas esquivando sanciones de la Ley de Infancia y Adolescencia. El ICBF las entrega confiando en que los compromisos se consumarán.

La madre de Marysol aún no ha cumplido con el examen de toxicología para iniciar un tratamiento de desintoxicación. La familia no ha recibido la atención del ICBF para abordar ese alto grado de vulnerabilidad en que se hallan varios infantes; la Secretaría de Educación, a través de su programa estrella Respuesta Inmediata de Orientación (RIO), apenas llega a verificar datos, pedir cuentas y se marchan en su automotor. Y los maestros, unos asistiendo a posgrados y a capacitaciones que muy poco o nada les aportan para sortear situaciones como las enunciadas; otros accediendo, a *motu proprio*, al conocimiento y a las estrategias para afrontar eventos como el de Marysol. Y no faltarán quienes siguen en la zona de confort.

El relato de Marisol se complementa con el proceso de elaboración de duelos, por la muerte de dos hermanos; no obstante, la resiliencia de la adolescente y la «voluntad de potencia», como diría Nietzsche (2005, p. 51), le permiten seguir estudiando y luchando por la continuidad de su estirpe. Entre tanto, la escuela pública —con errores y aciertos, con el palo que a diario le dan los medios de comunicación y los gobernantes, con la presión de la familia, con el vilipendio permanente de la sociedad,

pero con ética, con coraje y, por encima de cualquier circunstancia— es la única institución que le está haciendo frente al flagelo de la violencia multicausal, al consumo de sustancias psicoactivas, al azote de la violencia intrafamiliar, al látigo de la desprotección de la infancia y de la adolescencia, a la desgracia del suicidio, al creciente aumento de embarazos en las adolescentes, a la fusta desesperanzadora de los educandos y a los efectos del desplazamiento, a causa del conflicto armado y de la delincuencia común. Eso vale mucho más que ocupar los primeros puestos en unas pruebas Saber, Pisa, Timss y es más loable que aprobar un año escolar, vale más que ser *el cazador de dragones* (Parra, 1992, p. 11).

No hay duda de que, del 100 por ciento del magisterio, hay un reducido porcentaje de colegas que están en la zona de confort y que se ganan la vida como funcionarios de la educación dictando Física, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ética y todas las áreas obligatorias y fundamentales; pero también es verdad que el mayor porcentaje de las maestras y maestros realizamos nuestra acción pedagógica con vocación, criterios y honradez, pagando un alto costo con nuestra salud mental, emocional y fisiológica. No en vano treinta de cada cien educadores del sector público padecen el síndrome de agotamiento profesional y cerca del 51 por ciento presentan problemas de despersonalización, siendo los orientadores la franja gremial más afectada.

Esos educadores que no estamos en la zona de confort, que no trabajamos como funcionarios de la escuela pública enseñando las áreas obligatorias y fundamentales, esas maestras y esos maestros que trabajamos con ahínco, con amor —volviendo a Maturana— y que no escatimamos esfuerzos para apoyar a los niños y niñas, no como tías sino como pedagogos y pedagogos, «esas personas que se ignoran —como escribió Borges (1974, p. 157)—, son las que están salvando al mundo», salvaguardando la vida de muchos niños y niñas. Esos maestros y esa escuela pública se sitúan en lo que Vygotski (1979, p. 21) designó zona de desarrollo próximo.

Esta zona, que en el caso de Marysol y de miles de niños no es único, estaría en las instituciones encargadas de velar por la infancia y la adolescencia, por medio de la corresponsabilidad, por ejemplo. La corresponsabilidad no se ha hecho efectiva ni con la Ley de Infancia y Adolescencia ni con la Ley 1620 y su Decreto 1965 de 2013, como se lee en

sus contenidos. La situación de Marysol no puede ser más evidente: la policía viene, mira, pregunta y se va; los profesionales de la salud ingresan, intervienen, preguntan y se van; los miembros de la familia vienen, contestan, se sienten impotentes ante sus hijos y se van. Los estudiantes, las pedagogas y pedagogos nos quedamos para arreglárnoslas como podemos y sabemos. Estas maestras y estos maestros, como en la novela autobiográfica de McCourt *Las cenizas de Ángela* (2008), seguimos siendo parteros de ilusiones, mientras que la violencia sigue siendo la partera de la historia. «Maestros luciérnagas en cantos de cigarra», opositores de la pedagogía del bonsái, evocando a Piedad Ortega (2016, p. 12).

Jovita y Mariela: otra mejilla del conflicto escolar

Confío en que el título de este artículo no profane los deseos de los lectores. Quiero distribuir el relato en tres escenas: la primera, una narración para romper el hielo o para calentar las emociones, para ambas cosas sirve; la segunda, una mirada simétrica al relato con la pedagogía y la psicagogía, y, la tercera, un punto de vista entre la dialéctica de la violentología y la conviviviología.

1. La infancia y la adolescencia: un estadio poético del alma

Son las nueve de la mañana. Jovita, una niña de séptimo grado, está en el corredor del colegio conversando con unas compañeras de aula. Su diálogo no versa sobre los asuntos del país, ni tiene que ver con las tareas escolares del día. Su presencia en este lugar no corresponde al horario de clases: «Está evadiendo», según el apunte de Moisés, un compañero de sexto grado. Al instante, cruza Mariela con dos de sus amigas, van para el baño. Al pasar frente al grupo de Jovita hay un entrecruce de miradas y un intercambio de palabras. Las miradas llevan consigo un mensaje de desafío, que Mariela en tono contundente verbaliza: «¡a la salida nos vemos!».

El tiempo transcurre, los cuerpos de las adolescentes deambulan por el patio, por los baños, por la cafetería y a veces encuentran sosiego en

las rejas de la planta física del centro educativo; los celulares se activan para poner en alerta a otros actores del entorno escolar, precisando que efectivamente a la salida algo va a ocurrir. En el lapso entre las nueve y las doce del día, las verjas del colegio son testigos mudos del ingreso de una navaja o de una dosis de perica, como contribución a la destrucción de la vida de unas jovencitas que, si pudiesen poner en versos la tragedia potenciada, o cantar como lo hacen los raperos o intentasen dramatizarla en la clase de español, la vida no estaría tan amenazada como lo ha estado en los últimos años en las escuelas del país. Pero no se da porque el arte, la lúdica y la literatura no son competencias importantes para una economía del mercado, como sí lo son las matemáticas, las ciencias y el bilingüismo.

1.1. ¡A la salida nos vemos...!

En nuestra cultura de muchachos esa expresión correspondería a una invitación fraterna a degustar un alimento o a conversar un rato respecto a una situación familiar, a un menoscabo de salud o sencillamente a compartir unos momentos de amistad, alrededor de una merienda o de una bebida benévola para la salud. En todo caso, una invitación a departir, a fortalecer la vida y encontrar soluciones a los problemas. ¿Cuántos de nosotros no recordamos con nostalgia que esas palabras fueron la cuota inicial de un romance estudiantil, en aquellas complejas épocas en las que hacer ostensible una relación de noviazgo, tanto en casa como en el colegio, era un inconveniente familiar y escolar? Pero en la jerigonza de los adolescentes el mensaje, tanto oral como mímico, es de disputa, ahí está «casada una pelea» para llevar a cabo fuera del modo, del lugar y del tiempo escolar. Ahí está la competencia, ahí aparece el exitoso, el vencedor.

Los adolescentes ya han aprehendido que dentro del colegio, en las horas de clase y en el ritual de la enseñanza, esos actos no se pueden cometer, porque el manual de convivencia los prohíbe y perpetrarlos acarrea sanciones y citación a los padres de familia. Los escolares le hacen el atajo a esas molestias. No obstante, los impotentes educadores y directivos docentes, indecisos ante la violencia —porque también sabemos que en uno de esos actos se pone en riesgo la vida y que el Estado no responde integralmente, porque ello está fuera del lugar, del modo y del tiempo

laboral—, tomamos medidas frente a cualquier acto de agresión contra el derecho a la integridad física y psicológica de los miembros de la comunidad educativa, pasando por el llamado de atención, desde la ética, la moral y la reflexión sobre la ley y respecto al valor de la vida. Eso lo aprendimos sobre todo en nuestras prácticas de crianza y lo afirmamos en nuestra acción profesional.

Jovita, la dura, es agasajada por el «parche», porque logra su primera hazaña: herir a su compañera de curso. Entre tanto, la niña herida ingresa de nuevo al colegio con la cara ensangrentada, porque la puñalada fue en la frente. Corre, pide auxilio y cuenta con la fortuna de toparse con la profesora de Química, quien sin mediar palabra toma una toalla higiénica de su bolso, la pone en sobre la herida de la estudiante, intentando detener el derrame sanguíneo, un esfuerzo infructuoso por las características de la cortada.

La profe, pese a la adversidad emocional provocada por las complicaciones que presenta una mujer embarazada a las 34 semanas de gestación, corre y compromete a uno de los docentes que bajaba en su carro particular rumbo a su residencia. Por lo primero que pregunta el docente conductor son la ambulancia y los padres de familia de la alumna. Ante lo primero, la respuesta es «¡nada que llega la ambulancia y la niña se está desangrando!». Frente a la gravedad de los hechos y a la ausencia de los padres, el docente, sin pensar en las consecuencias civiles y penales que acarrea transportar un herido, en este caso al hospital, la sube con la ayuda de dos policías bachilleres y corre a urgencias.

Mientras la niña Mariela se alivia, su madre pide la intervención de Medicina Legal y con el dictamen llega al colegio a pedir cuentas por lo ocurrido. La agresora, por su parte, no abandona las clases, vuelve al día siguiente al colegio, generando con su presencia una serie de cuestionamientos entre docentes, estudiantes y padres de familia, porque lo esperado por estos agentes educativos era un castigo inmediato por el acto con una sanción ejemplar.

Hasta ese momento, ninguno de los docentes y directivos sabía que Jovita, esa niña admirada por sus ojos grandes, su cabello largo y bien desenmarañado, ese cuerpo elegante e intachable y su actitud ciudadana,

había sido habitante de la calle en Bosa, que su madre la tenía abandonada, que al padre no lo conocía y que habitaba con una tía en los alrededores del colegio, precisamente huyéndole a la persecución del parche que la vio emerger como la flor del loto.

Ante la incomodidad de muchos actores de la comunidad educativa, Jovita es interrogada por los actores que participan en el debido proceso y se hizo acreedora a una sanción pedagógica. Mariela, quien antes de la riña era «la dura», según ella por ser santandereana, se traslada del plantel por decisión de la madre. Hasta hoy, como sucede en la mayoría de los colegios, nadie sabe de la vida y las obras de estas dos niñas, que un día ingresaron al centro escolar con el corazón repleto de esperanzas, pero que por esas circunstancias de la violencia, que empuja como un tsunami en la plataforma continental de la escuela, se las llevó la corriente del miedo con el dolor impregnado en el corazón, con la cicatriz en el rostro y con un duelo más sin elaborar.

1.2. El túnel en que nos encontramos...

Este corto relato pone de manifiesto la existencia de un serio problema que ha venido quebrantando la armonía en muchos colegios del país. Es el brío de la violencia intrafamiliar y social; es la manifestación de la incomunicación, la desesperanza, la soledad, la desprotección y el desamor que advierte Castel, el personaje de Sábato (1995, p. 15) en *El túnel* y que está afectando a nuestros niños y adolescentes. Es la declaración de su miedo, debido a la angustia permanente, porque su vida es un paisaje de infelicidad que ejemplifica al hombre y a la mujer de este tiempo en estado agónico, entre la razón y los sentimientos. Es la puesta en escena del instituto y de la reacción primaria, en la que —como apunta Bertrand Russel— los seres humanos volvemos a los «estadios iniciales, donde no existe la humanidad sino el YO que busca ansiosamente satisfacerse».

El túnel en Bogotá parece empezar a ver rota su penumbra. El gobierno distrital está intentando ingresar a él y —como en la película *La historia sin fin*— perseguir al hombre bestia que hostiga a niños y adolescentes, que quieren salvar al reino de Fantasía de una peste que lo está acabando, llamada «la nada» o la violencia. Fantasía no tiene límites y

por ello Atreyu pregunta por qué está muriendo. Gmork responde que es «porque los humanos están perdiendo sus esperanzas y olvidando sus sueños. Así es como la nada se vuelve más fuerte».

La nada que no es más que el vacío que queda, la desolación que destruye este mundo. Y el antídoto es ayudar a los y a las Castel a recuperar la esperanza, porque el humano sin esperanzas es fácil de controlar, y quien tiene el control tiene el poder. La nada es también el silencio pasivo y cómplice de muchos maestros y maestras que no estallan en la escritura la realidad que nos aqueja, para que el Estado y la sociedad asuman su papel educativo asignado por la Constitución.

El antídoto es reconocer que, como lo escribe William Ospina (2010, p. 14), hay por lo menos un costado de la educación cuyo énfasis debería ser la convivencia y la solidaridad, antes que la rivalidad y la competencia. Es ayudarle a entender a los padres de familia, a los medios de comunicación y a los mismos niños y niñas que la infancia no es tan sólo una etapa pasajera de la vida, es también un estadio poético del alma.

2. Pedagogía, psicagogía y conviviología

Aunque hay un enrarecimiento de la pedagogía en los últimos años, hecho que Zuluaga (1999, p. 83) ubica en el atardecer del siglo xx y en los preludios del XXI, es un enrarecimiento que inicia con el lanzamiento del Sputnik, un asunto que pone la educación en medio de las relaciones políticas y económicas de las dos potencias que dominaban el mundo y cuyo dispositivo más conocido fue la Guerra Fría.

En ese contexto, la teorización de altura, impulsada por los desarrollos conceptuales de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey y otros representantes de lo que algunos llaman la pedagogía clásica, se ve marchitada por el verano de la especialización, los fuertes vendavales del fundamentalismo, las torrenciales lluvias de la teoría educacional y el currículo centrado en el desarrollo de la técnica en la educación.

Ese desequilibrio ambiental en la educación y en la pedagogía aniquila en la huerta escolar la educación como el cultivo del individuo civilizado,

dotado de sensibilidad moral, y en su lugar introduce la formación tecnológica, en la que el hacer prima sobre el ser y el saber. La psicología conductista, la métrica educacional y la econometría empezaron a influir marcadamente en las prácticas de la educación, postrándola a las demandas del mercado, desplazando al maestro a un papel de aplicador de paquetes curriculares diseñados por tecnócratas y, lo más inquietante, desnaturalizando la acción educativa y ahuyentando el ejercicio de pensar.

Es decir que esa reflexión sistemática sobre la educación realizada por los maestros y las maestras a la que llamamos pedagogía, evocando a Ricardo Lucio (1994), pareciera haber sido justipreciada por el Sputnik. La pedagogía, valiéndonos de Foucault, se asume como los aportes a la transmisión de una verdad, que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, capacidades y saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica.

La psicagogía, en cambio, se puede definir como la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, capacidades y saberes, como lo hace la pedagogía, sino modificar el modo de ser de ese sujeto.

En el tema que nos tiene conversando aquí, es decir el de la convivencia, el rescate de la pedagogía y el apoyo del educador en la psicagogía son las fuentes que pueden irrigar la convivencia. El currículo formal, como está planteado en las políticas educativas, no irriga sino que reque- ma, porque no tiene como función dotar a los estudiantes de actitudes, capacidades y saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. Si le incumbiera al currículo formal, no estaríamos como estamos. Al currículo formal actual no le importa modificar el modo de ser de los escolares, sino ese sujeto sepa hacer. De lo dicho hasta acá podemos sacar las siguientes conclusiones.

1. La convivencia no se puede abordar a partir de los síntomas del corpus, porque lo que está haciendo el corpus es somatizar la morbilidad social y política, asuntos abordados por los representantes de la teorización de altura, que han sido subestimados y suplantados por los técnicos del saber práctico. García Márquez también ha dicho que nos hemos quedado en los síntomas, desconociendo las causas.

2. Necesitamos fortalecer el costado de la educación del que habla William Ospina (2010, p. 2), enfatizando en la convivencia y la solidaridad, antes que en la rivalidad y la competencia; pero para ello es necesario tomar distancia de la competición, para dejar de seguir apostándole al caballo equivocado de la educación. No requerimos centauros ni domadores, sino epidemiólogos que contribuyan a la comprensión de la endemia social y a la consolidación de la conviviología —buscando el término, puede encontrarse más información sobre este concepto en el sitio web Escuela País—, yendo más allá del antropocentrismo de la violentología.

3. Necesitamos una práctica pedagógica que rompa los linderos de la racionalidad técnica y se instale en una pedagogía de la convivencia, donde el maestro y la maestra escojan la línea de la acción correcta —evocando el contexto político aristotélico del Estado griego—. Esa línea de acción correcta comprendería al menos tres componentes:

a) Que las actitudes y las prácticas de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa.

b) Que se amplíe la autonomía profesional de las maestras y de los maestros, en el sentido de ser incluidos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actuamos. Necesitamos ingeniar un dispositivo diferente al PEI, porque este ya tiene un sabor generado por la acidez que está produciendo la violencia en la escuela.

c) Volver a articular nuestras responsabilidades con la comunidad, pasando de ser artesanos intelectuales a intelectuales orgánicos o trabajadores de la cultura, como lo concibió el movimiento pedagógico de los ochenta (Rodríguez y Suárez, 2002, p. 15).

4. La salud física y mental —como se leerá más adelante— es una dimensión que no puede dejarse de lado en la comprensión de la convivencialidad. No podemos olvidar que los epidemiólogos reportan que 44 de cada 100 colombianos tenemos algún tipo de trastorno mental leve, moderado o grave; que entre el 25 por ciento y el 30 por ciento de los educadores poseen un diagnóstico psiquiátrico; que 59 de cada 100 docentes en Bogotá están sufriendo de despersonalización en el marco del síndrome de agotamiento profesional (Ospina y González, 2009, p. 10).

De igual forma, según los informes de la Secretaría de Salud del Distrito en el mes de mayo de 2011, uno de cada dos bogotanos, están sufriendo problemas mentales. La Encuesta Nacional de Salud Mental de 2015, revela que, en promedio, el 10 por ciento de los adultos de 18 a 44 años y el 12 por ciento de los adolescentes, tienen algún problema que sugiere la presencia de una enfermedad mental. En lo relativo a los niños y niñas de 7 a 11 años, el 44 por ciento de ellos tienen, al menos, uno de los signos presuntivos de trastornos mentales y, aproximadamente, el 5 por ciento presenta uno de los ocho trastornos mentales analizados en la encuesta.

Así mismo, la salud mental en los educadores y estudiantes también está ligada a la disposición de los espacios urbanos, porque tienen un impacto en la salud del cuerpo, dado que, como están diseñados y distribuidos, generan estrés, que a su vez engendra desórdenes de sueño y altera los sistemas respiratorio, circulatorio y nervioso. En la más elemental de las situaciones, el estrés puede ser activador de comportamientos violentos, incluso criminales. El diseño de las estructuras redundante en los estados del alma y eso afecta, finalmente, el comportamiento de los humanos, la convivencia. De acuerdo con la OMS, las personas necesitan mínimo diez metros cuadrados de área pública y la medida, también mínima, para una vivienda es de sesenta metros cuadrados.

Supongamos, dentro de esta conclusión, que cuando hablamos del derecho a la educación en Bogotá y en Colombia, en especial de la obligatoriedad de la asequibilidad y la accesibilidad, hemos consultado la Norma Técnica Colombiana (NTC) 4595 (ratificada por el Icontec, editada en el año 2000 y reeditada en el 2006 por el MEN, en el marco de la Revolución Educativa), en la que los ambientes de aprendizaje —como se lee en otros apartes— se clasifican en ambientes pedagógicos básicos y ambientes pedagógicos complementarios y cada uno estipula una medida mínima exigible para poder llevar a cabo el aprendizaje. Pero aquí, el maestro razonador, exigente de la garantía de sus derechos y los de sus alumnos, no aparece, lo hace el conformista, por eso es necesario volver a la teorización de altura, expuesta por nuestros clásicos de la pedagogía, sobre todo en estos tiempos en los que la Secretaría de Educación de Bogotá intenta volver a los objetivos conductuales y a la taxonomía de Benjamin Bloom con la *Reorganización curricular por ciclos* (SED, 2015).

Quedan muchas cosas por enunciar en relación con la convivencialidad, pero comprendemos que este es apenas un loable intento de acercar voces para ese concierto. Requerimos muchos más momentos y escenarios donde nosotros y nosotras digamos lo que tenemos que decir, un concierto en el que concluyamos que «Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, una Colombia secreta que ya no cabe en los moldes que nos habíamos forjado con nuestros desatinos históricos» (García Márquez, 2003). Un concierto en el que no repitamos lo que otros coreemos, sino uno en el que el título original traiga a nuestra memoria las enseñanzas Simón Rodríguez, el maestro inventor: «O inventamos o erramos» (citado en Kohan, 2013, p. 27).

«Los maestros se están enloqueciendo»

Históricamente, la salud mental precede en su formalización a las políticas de evaluación educativa. Para abordar la primera, tendríamos que remontarnos a la fundación del Hospital General de San Juan de Dios de Bogotá, en 1564, y a la llegada al país de los religiosos hospitalarios de San Juan de Dios en 1596. En el caso de la segunda, nos remitiríamos a finales del siglo XVIII, pero no para encontrar la evaluación sino para vislumbrar la emergencia del maestro público de primeras letras en Bogotá, porque la preocupación por la evaluación como política social, de acuerdo con la Sociedad Colombiana de Pedagogía, comienza en los años sesenta, el punto de referencia de los países desarrollados (en particular Estados Unidos) para introducir posibilidades de equiparación de la formación de la fuerza laboral.

La anterior afirmación, hecha por un docente del Distrito no identificado, llevó a la Universidad de los Andes a realizar una investigación, en el año 2005, con educadores y directivos docentes estatales, apoyados por la Secretaría de Educación de Bogotá, acerca de las problemáticas psicosociales, los saberes y las habilidades de los docentes del Distrito. La razón que argumenta el autor de la aseveración gravita alrededor de las exigencias desproporcionadas de la Ley 715 del 2001, una de ellas la implementación del Decreto 230, y en su interior la quiebra del estilo de calificación que se venía haciendo a los estudiantes, sobre todo en educación básica y media, porque en primaria el magisterio ya había bebido el zumo amargo de la promoción automática (Diazgranados, González y Jaramillo, 2006).

La universidad concentró el trabajo de campo en 25 colegios, escogidos por la SED, dentro de los cuales se registró la información de 562 docentes, quienes diligenciaron debidamente el cuestionario. Ese porcentaje correspondió al 2,35 por ciento del total de educadores de la capital. Otro de los instrumentos utilizado por los investigadores fueron las guías semiestructuradas para entrevistas y grupos focales, en las que participaron rectores, docentes y orientadores. Los *contextos* establecidos por el grupo investigador fueron: laboral, institucional, relacional, de población atendida y jurídico-normativo. En este último contexto, el 67,9 por ciento de los docentes concuerdan con que las difíciles condiciones de la población estudiantil atendida y la puesta en marcha del Decreto 230 «no favorecen su bienestar psicosocial» (Diazgranados *et al.*, 2006, pp. 45-55).

La falta de favorecimiento del *bienestar psicosocial* en la política enunciada, en la humanidad de los maestros y maestras, es una manifestación del quebrantamiento de la salud en general y de la mental en particular, porque la salud, según la OMS, no es sólo ausencia de enfermedad sino bienestar físico, mental y social de los sujetos. Y la salud mental no tiene que ver únicamente con el tratamiento de quienes padecen trastornos mentales o están diagnosticados; involucra, además, la prevención de los problemas y la creación de oportunidades en las que el ser humano pueda realizarse física, mental, laboral y socialmente. La salud mental se ha definido como el estado de la salud emocional en el que una persona es capaz de funcionar cómodamente dentro de su sociedad y en la que sus características y logros personales son importantes para él.

Pese a la contundencia de los resultados en el contexto jurídico-normativo, los investigadores, apoyados en los relatos y en las discrepancias de las versiones dadas por los entrevistados, concluyeron diciendo:

En este sentido, hablan de un malestar y agotamiento generalizado que experimentan los otros, pero que rara vez dicen vivir en carne propia. A este respecto se esperaba que el cuestionario (...) coincidiera con el relato sobre el agotamiento generalizado que circula entre los docentes y los medios de comunicación. Sorprendentemente, aunque los participantes se mostraron críticos sobre el impacto de algunos contextos en su bienestar, prevalecen los indicadores de bienestar psicosocial (Diazgranados *et al.*, 2006, pp. 45-55).

Pero además de promulgar la prevalencia de los indicadores de bienestar, no dudan en sostener que el discurso crítico sobre el efecto que tienen las condiciones laborales en las que se ejerce la profesión docente en el Distrito es usado en el ámbito sindical «para llamar la atención y lograr reivindicaciones laborales». Además, sostienen que tal discurso tiene un impacto negativo sobre la comunidad educativa que lo adopta, porque se basa en imaginarios que alimentan una red creciente de desesperanza y autoconmiseración. Y, aunque reconocen que esa expresión llama la atención sobre aspectos que requieren un cambio, también son agudos al asegurar que ello contribuye a fortalecer relatos que desprestigian al magisterio frente a la comunidad general.

1. El malestar de unos por el bienestar de otros...

Hace más de un decenio, un estudio nacional de salud mental del ministerio del ramo indicaba que el 37 por ciento de la población tenía algún tipo de trastorno mental, leve, moderado o severo, precisando que la perturbación más frecuente era la depresión: uno de cada cuatro colombianos la sufría en algún grado. Un lustro más tarde, otro estudio ratifica el hallazgo y, en los actuales momentos, el porcentaje se ha elevado, por el empuje de la violencia, el incremento de la pobreza, el desempleo y muchos otros factores que resquebrajan el escaso bienestar social de los colombianos. La Fundación Santa Fe (s. f., párr. 3), indica que «4 de cada 10 personas tienen la posibilidad de sufrir de un trastorno psiquiátrico en el curso de la vida; 2 de cada 10 en el curso del último año y 7 de cada 10 en el último mes».

No nos cabe duda de que dentro de estos datos estamos los maestros, las maestras, los estudiantes, los padres de familia, los técnicos, los gobernantes y la gente en general. Aunque la estadística es la forma más científica de decir mentiras, uno podría decir que en un curso de cuarenta estudiantes, según el estimativo, habría diez estudiantes con depresión y en un colegio de cien educadores habría entre treinta y siete y cuarenta con algún trastorno mental. Por esa razón esa misma fuente revelaba que un 32 por ciento de los niños entre cinco y quince años deberían ser vistos por un equipo interdisciplinario. Curiosamente, es la época en la

que en la administración de Bogotá se desarticulan los centros de diagnóstico y tratamiento y la orientación escolar empieza un nuevo viacrucis.

Infortunadamente los investigadores de los Andes no se valieron de las historias clínicas de los maestros y maestras para establecer los motivos y la frecuencia de las consultas médicas, psiquiátricas, psicológicas, los tratamientos ambulatorios y de hospitalización, para consolidar los resultados del estudio, porque en los registros médicos se reportan los trastornos orgánicos y funcionales de docentes y directivos docentes. En esas fuentes primarias los médicos han dejado las huellas manuscritas de las neurosis causadas por las angustias, el miedo, la impotencia, el estrés, los trastornos de conducta, las manías, las emociones negativas, la ansiedad, el insomnio, el estrés traumático, la depresión y las enfermedades físicas, que muchas veces son el resultado de la somatización. Todo lo anterior se debe al desgaste y esfuerzo al que es sometido el magisterio en pro de un mejor país, a través de la educación. También están consignados los cuadros clínicos de esquizofrenia y de las psicosis, entre otras patologías.

Los vestigios de esa sintomatología de los maestros, maestras y directivos que se atreven a consultar a los profesionales de la salud mental son la evidencia de su preocupación por el bienestar social, cultural y familiar propio y de los estudiantes. Si bien es cierto que son más nuestras potencialidades que nuestras debilidades mentales y corporales, no hemos escapado de la situación de violencia. De acuerdo con la *Política Nacional del Campo de la Salud Mental* (Ministerio de Protección Social, 2007, p. 6), Colombia tenía uno de los más altos índices de violencia entre los países de América. Se calcula que el 85 por ciento se debe a conflictos cotidianos y el 15 por ciento a causas políticas. El homicidio ocupa el primer lugar entre las causas de mortalidad, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). El impacto de los problemas cotidianos y políticos afecta negativamente la escuela, al igual que los dolores y los duelos de los escolares, salpicados por la presión y por la muerte de sus familiares, amigos y vecinos.

Con base en lo expuesto y en lo que queda por referir, por ejemplo, el estudio realizado con los docentes del sector público de Medellín en el año 2005 (Ospina y González, 2009, p. 31), acerca del desgaste emocional, el desprestigio no es de nosotros ni para nosotros, la deshonra es

para un Estado que se precia de ser social y de derecho, que aporta menos del 0,1 por ciento de sus recursos en la salud mental, por debajo de países como Uruguay y Chile, que destinan el 8 por ciento y el 2,3 por ciento de su presupuesto nacional, respectivamente. Es un Estado que no le apuesta a la salud de sus educadores y educadoras y que tiene unos gobernantes que despliegan un discurso sobre los derechos humanos esquizofrénico, sin compromiso.

El desmerecimiento es para un Estado y una sociedad que no valoran a sus docentes y que culpabilizan a la educación formal de todos los males, como si Estado, sociedad y familia no fuesen responsables constitucionalmente de la educación de los niños, niñas y jóvenes. El deshonor es para un Estado que legisla a espaldas de la realidad social, económica y cultural de una patria que aboga por el bienestar, la superación del atraso y la positivización de los derechos humanos.

En este sentido, el estilo de evaluación actual está lesionando la emocionalidad, la intelectualidad y la salud mental de educadores, estudiantes y padres de familia. La situación se asemeja mucho al relato de la oruga y la mariposa, en el que un humano intruso rompe el agujero para que vuele pronto la mariposa y obtiene como resultado la parálisis del artrópodo, al que condena a vivir reptando por el piso en lugar de volar por los campos. La mano del Estado no debe estar destinada a romper el agujero del bienestar, sino a ayudar a que sus gentes vuelen amparadas en el goce de derechos como la salud, la educación y la libertad.

El estudio de caso: una opción metodológica

Cuántas veces nos habremos encontrado con compañeros que tienen una gran experiencia de trabajo de muchos años, pero que nunca la han podido evaluar ni sistematizar. Con ello han permitido que otros caigan en sus mismos errores y no han permitido que otros aprendan de sus avances.

ÓSCAR JARA

La pregunta de Óscar Jara, estudioso de la educación popular en América del Sur, ha inspirado, desde hace algunos lustros, a varios educadores de Bogotá a consignar reflexiones sobre el quehacer pedagógico con los agentes de la comunidad educativa. En esta ocasión, compartimos un escrito a cuatro manos acerca de uno de los tantos estudios de caso realizados por un colectivo de maestros de un colegio del Distrito Capital de Bogotá.

En la lógica de la vida escolar dinamizada en el plantel, los educadores hemos acudido al estudio de caso para investigar, analizar, imaginar y acercarnos a la resolución de situaciones propias de la complejidad y de la diversidad de acontecimientos de la práctica pedagógica. Se hace en paralelo con la investigación etnográfica y con la hermenéutica. Desde esta perspectiva, queremos socializar con los lectores que accedan a este escrito, una de las tantas estrategias utilizadas en el paraje de la escuela, en la búsqueda de salidas colectivas a la infinidad de problemas que a diario se nos presentan. La estrategia utilizada para tal propósito fue la siguiente: elaboración del relato, lectura previa del *caso de Luis*, por cada

maestra y respuesta de las preguntas; luego, socializamos los aportes escritos, discutimos y tomamos decisiones. A continuación ofrecemos el texto del caso y parte de los análisis recogidos en el debate.

1. El caso de Luis: un rompecabezas para maestros

Falta un cuarto para las doce y Luis no ha presentado su trabajo. Toda la mañana molestó, jugó, peleó con sus compañeros y los profesores ya no saben qué hacer con él. La profesora informa que mañana no habrá clase, porque hay microcentro o jornada pedagógica. Luis protesta y manifiesta tristeza por esta situación.

Luis ha repetido varias veces el curso (segundo), su escritura es amorfa y su nivel de comprensión muy «bajo»; aun así, es un verdadero líder, organiza a los compañeros para el juego, las peleas y la indisciplina. De él depende el buen trabajo de clase. Su vocabulario es limitado, abundante en groserías y agresividad, aunque no es tímido para hablar; su presentación personal es deplorable y no quiere mejorarla, pese a la gran voluntad, paciencia y cariño que le ha puesto la maestra para convencerlo; su movimiento y expresión corporal son muy buenos, es un destacado deportista, pero imponente y voluntarioso; dibuja bien cuando quiere; además es muy hábil para hacer compras, sabe escoger artículos y no se deja «tumbar en las vueltas», aun así, en matemáticas es «deficiente».

Los padres de este niño, cuya edad oscila entre los nueve y once años, han sido llamados varias veces para dialogar respecto al comportamiento, indisciplina y bajo rendimiento académico de su hijo, ante lo cual la respuesta de su madre, porque al padre no lo conoce, ha sido negativa.

Ante la situación descrita anteriormente, ¿qué posición asumiría, como pedagogo, frente a los siguientes interrogantes expuestos a continuación?

1. ¿Es conveniente ética y pedagógicamente «bajar» de grado a Luis (porque no lee ni escribe en segundo y sí hace disciplina negativa)? ¿Por qué sí, por qué no?

2. ¿Qué logros destaca del niño?

3. ¿De qué manera redimensionaría la asistencia a la escuela del niño, para que aproveche los aportes que le hace la institución?

4. ¿Si Luis conociera los objetivos y logros que persiguen su profesora y la institución, se comportaría de esta manera?

Como resultado de la discusión y el análisis se hace la siguiente reflexión.

2. Ocho posibles piezas para armar el rompecabezas del caso

De acuerdo con el escrito, intuimos que Luis llega antes de las siete de la mañana a la escuela, porque, de acuerdo con la parte final del primer párrafo, cuando la profesora le informa que «mañana no hay clase, porque hay microcentro. Luis protesta y manifiesta tristeza por esta situación». Para nosotros aquí aparece una *primera* pieza clave en la armazón del rompecabezas, dado que se explicita el deseo del niño de asistir a la institución y ese es un componente para potenciar, porque hay quienes no quieren ir o van obligados.

Luego nos preguntamos ¿qué pasaría si a Luis no le gustara venir a la escuela y qué si sintiera alegría por que no hubiera clase? Si ingresó a eso de las siete, el reloj indica las doce y «Luis no ha presentado su trabajo»; pero, «toda la mañana molestó, jugó y peleó con sus compañeros». Nos preguntamos: ¿eso no es trabajo? ¡Claro que sí! Molestar es un trabajo, pelear es un trabajo, además de que es un deporte que le ha permitido a un minúsculo número de compatriotas mostrar otra dimensión de la inteligencia, verbigracia, Pambelé.

Y el juego, más que actividad, es pasión y trabajo del educando, para él y para los adultos. Lo que encontramos aquí es un proceso en el que se materializa una actividad biopsicosocial o ecosófica, en la que hace presencia el *homo faber*, capaz de establecer una esfera pública propia; es decir, de relacionarse con sus congéneres. No cabe duda de que estamos ante un acto educativo y cultural. Si Luis no pudiese hacerlo sería un serio problema. La estrategia, tanto para Luis como para los demás estudiantes, sería otra.

Creemos que nos aproximamos al material de la *segunda* pieza para armar el rompecabezas, la pregunta obvia: ¿por qué Luis realiza actividades prohibidas o poco bien vistas en el aula y no «el trabajo» que le pone la profesora? En términos de la pedagogía crítica interpelamos ¿por qué Luis hace resistencia activa a las clases? ¿Qué sabemos de ello? La información que nos brinde esta indagación permitirá construir *otra* (la *tercera*) pieza clave en la armazón del rompecabezas. Se trata de una información que da cuenta de la génesis de la resistencia de Luis dentro del aula y su relación con el gusto de venir a la escuela.

3. ...y los profesores ya no saben qué hacer con él...

Si nosotros no sabemos qué hacer con él, entonces ¿quién lo sabrá? ¿Los padres, que no son pedagogos, ni psicólogos con formación académica, pero al fin y al cabo son educadores primarios?, ¿los pedagogos neoliberales que predicán la calidad, eficiencia, eficacia y efectividad, desconociendo el conjunto de factores sociales, económicos y familiares que afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado, por ejemplo, el deterioro de los lazos tradicionales de la relación entre adultos y chicos, entre docentes y estudiantes, y afianzando la imposición de factores económicos en el sentido de la escuela dentro del Estado moderno? El no saber qué hacer está relacionado, sin duda, con la falta de producción académica regulada en la escuela.

No obstante, cuando no se cumple con el ideal requerido en cada curso, fluyen los juicios de valor: escritura pésima, vocabulario limitado y grosero, presentación personal también pésima. La realidad es que Luis piensa, escribe, habla, se viste, se moviliza, interactúa, afecta y cuestiona nuestra práctica pedagógica. Es algo así como el enfermo que pone en jaque al médico, que le exige investigar, estudiar y profundizar en el tratamiento y en la prevención.

Vistas así las cosas, la *cuarta* pieza del rompecabezas tendrá que ocuparse de transformar lo pésimo en óptimo, lo grosero en culto y la presentación poco higiénica en pulcra. Antes de emprender la acción, no sobra preguntarnos: ¿qué tan ilimitado o tan locuaz es nuestro discurso pedagógico o, si se quiere, la simple práctica discursiva cotidiana?;

¿nuestro vocabulario es tan culto que no deja transferir groserías verbales o mímicas?; ¿nosotros no peleamos?, ¿sabemos pelear?; ¿poseemos una cultura del debate y la discusión tan ética y tan estética que nos amamos en esos actos? ¿Estamos exigiendo lo que damos o será que nos estamos volviendo esquizofrénicos sociales?

Concluyendo lo anterior podemos aseverar que, en el caso en mención, el niño manifiesta —siguiendo a Howard Gardner (1999, p. 20)— por lo menos tres tipos de inteligencia: la cinestésico-corporal, la personal (relacional) y, al parecer, la lógico-matemática y explícita vacíos en la inteligencia lingüística. Por supuesto, la siguiente pregunta gravita alrededor de ¿qué se ha hecho para potenciar las tres inteligencias fuertes y qué para superar las aparentemente débiles? Es pertinente hacer un alto, para darle paso al material didáctico aportado por los colegas.

Esta vez se trata de una historieta y de una lectura, que nos permitieron comprender más a fondo la situación de Luis, en plural y en femenino. En esta lógica de razonamiento, nos arriesgamos a hipotetizar que si el profesor asume dejar aprender a los niños como Luis, apoyado en el desarrollo de las inteligencias múltiples —obviamente, conociendo sus contenidos y metodología a través de la lectura y la investigación—, su praxis adquiere una dimensión distinta, su discurso y su práctica pedagógica se oxigenan y las relaciones con los estudiantes se transforman de forma significativa tanto para los unos como para los otros. Sin lugar a dudas, la *quinta* ficha del rompecabezas estaría lista por este lado. Aludimos a dejar aprender, evocando el pensamiento de Heidegger (citado en Durán, 2003, p. 168) cuando sentencia filosóficamente: «Enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que «el aprender»».

Finalmente, no nos apartamos de la consideración de la dificultad de enseñar y de reconocer el sinnúmero de vicisitudes que acompañan día a día el proceso educativo escolar; pero a la vez abrigamos la alegría de saber que en esta institución hay varios Luises y Luisas, y que para interactuar con estos personajes han llegado maestras y maestros que aman la escuela y dejan que los niños la amen. No hemos escuchado a ningún niño o niña decir que odia la institución, ¡no!, por el contrario, todos los días vienen, con o sin uniforme, con hambre, chupando colombinas, a

veces con los zapatos roídos, en ocasiones medio peinados, pero concurren; la mayoría de las niñas con sus trenzas coquetas, sonrientes y presurosas por llegar. No les da pereza venir tarde, como sea arriban al plantel.

Más aún, hay quienes no pueden entrar porque no traen el saco del uniforme o los tenis, pero se las ingenian para que quienes ya ingresaron se los pasen por la reja, aunque sean hallados in fraganti y reciban doble sanción. También vale la pena resaltar que los estudiantes caracterizados como «los más indisciplinados» son quienes por fuerza mayor faltan al colegio. Estos son indicadores de un logro, contrarios a la desertión y afines a la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, que podrían interpretarse de una manera diferente desde la moral y desde la costumbre, y no sólo desde la ley.

Algo análogo acontece cuando los alumnos que están presentando sus exámenes cometen el pecado de aliarse con otros para responder y copian las respuestas. Pero, «tantas veces en la vida necesitamos de los otros —apunta William Ospina (2010, p. 4)—, que pensé que también debería concederse algún valor a la capacidad de aliarse con los demás». ¿Por qué tiene que ser necesariamente un error o una transgresión que quien no sabe una respuesta busque a alguien que la sepa? Conozco bien la respuesta que nos daría el profesor: en ciertos casos específicos estamos evaluando lo que el alumno ha aprendido, no lo que ha aprendido su vecino, y no podemos estimular la pereza ni la utilización oportunista del saber del otro. Todo eso está muy bien, pero no sé si se desaprovecha para fines educativos la capacidad de ser amigos, de ser compañeros e incluso de ser cómplices. Y dado que todo lo que se memoriza finalmente se olvida, más vale enseñar procedimientos y maneras de razonar que respuestas que puedan ser copiadas.

Tampoco podemos dejar de destacar que en esta institución el grupo de docentes provoca el amor hacia la escuela porque son sencillos, a diferencia de esos docentes, hoy en vías de extinción, «omniscientes, omnipotentes y temibles que antaño se sentaban en la estrada, y que, a los ojos de algunos alumnos, no tenían casi nada de humano», nuestros colegas ambientan con la fragancia de la ternura el huerto de las aulas de clase. Además, a diario ponen a flor de piel, con los escolares, con los padres de familia y con nosotros mismos, ingredientes poco comunes en

nuestra sociedad: el humor y la alegría. «El humor y la alegría —escribe Emile Chanel (1976, p. 120)— son las formas más sutiles de la inteligencia (...). El maestro que tiene que enseñar la vida, debe llevarla en él, es decir, mostrar y enseñar la alegría».

Resaltamos también el entusiasmo. La *sexta* pieza para el rompecabezas se construiría con los aportes de los educandos; es decir, la actitud que ellos y ellas asumen frente al comportamiento de sus compañeros y los acuerdos que entran a establecer y a hacer cumplir a los Luises y las Luisas, en la idea de dejar que el humor, la alegría, las inteligencias, la sencillez, el amor, la enseñanza y el aprendizaje transcurran con tranquilidad, como el caudal del río bajo la sombra de la espesa y esquivada selva.

La *séptima* ficha está orientada por la pasión hacia el conocimiento, evocando una de las tres pasiones por las que vivió Bertrand Russell. En el caso que nos ocupa, lo más pertinente, además de las inteligencias múltiples, es visitar y consultar los estudios de Bruno Bettelheim, en concreto *Educación y vida moderna* (1981) y *Aprender a leer* (2001), y, de Lev Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1989). También son bienvenidas las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1988), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*; *El elogio de la dificultad*, de Estanislao Zuleta (1994); *Elogio de la incertidumbre*, de Rodolfo Ramón de Roux (1988); *Manual para ser niño*, de Gabriel García Márquez (1995); *Viktor E. Frankl, el sentido de la vida*, de Elisabeth Lukas (2008) y *El sentido de lo humano* de Humberto Maturana (1998), entre otros.

La *octava* pieza se encuentra en los padres de familia. Sin esta ficha el rompecabezas no se puede armar. A ellos les corresponde asumir su papel de educadores de sus hijos, pero le compete al maestro hacerle ver el valor afectivo, social, cultural y educativo que juegan, tanto el padre como la madre, en el proceso de aprendizaje de sus hijos, con mayor razón si son Luises o Luisas. El padre de familia de principios de siglo debe tener claro que la escuela ya no es la institución educativa por excelencia, como lo fue antaño; a los padres de familia hay que llevarlos a reconocer que, como escribe Eduardo Galeano, «Los niños pobres, tratados como basura (...) viven atados a la pata del televisor», una televisión que ha entrado a ser sustituta del padre y de la madre, a ocupar el rol de

superposición o simultaneidad en el proceso de socialización. Sea cual fuere el lugar del padre y de la madre, la fuente primordial de instrucción, hoy por hoy, es la televisión y ello está incidiendo en el comportamiento de los Luises y Luisas.

De lo dicho respecto a nuestra acción pedagógica podemos concluir, recurriendo a Zuleta (1994), diciendo:

La educación no es un problema similar al de dar de comer a un hambriento, pues en este caso el asunto sería muy sencillo (...). El problema fundamental de la educación es combatir la ignorancia (...). El verdadero problema es hacer salir a alguien de una indigestión para que pueda tener apetito.

Ese alguien, en el caso que nos ocupa, tiene nombres propios: Luises y Luisas, y por supuesto maestros y maestras. Con la sistematización de esta acción educativa queremos que los electores no caigan en el error de no permitirles a otros aprender de la propia experiencia. Queremos aprender de sus avances, y podremos demostrarle a Carrie Lam, y a muchos investigadores foráneos, que los maestros y las maestras de Colombia somos efectivos a nuestra manera, así no demos cuenta de los «Once hábitos de un profesor efectivo» que expone la educadora canadiense en la revista *Semana* («Once hábitos», 2014).

Epílogo

Este libro es el fruto de un trabajo realizado durante varios años, del cual se pueden ver los frutos en el blog titulado Sendero Pedagógico, de donde se han retomado varios de los textos que aparecen en esta publicación. La escritura de las claves estuvo atravesada por la praxis pedagógica y el contexto de las conversaciones entre el gobierno de Colombia y las FARC-EP. Los acontecimientos de los diálogos en Cuba suscitaron muchas incógnitas, entre ellas el rol de la escuela en este proceso y en la positivización del derecho a la paz. La lectura del mundo escolar y de la literatura sobre el conflicto llevaron a formular una hipótesis de trabajo: Si las condiciones socioeconómicas, culturales y las prácticas de la política no se transforman en bien de la mayoría de los colombianos, pero sobre todo de los niños, niñas, adolescentes y naturaleza, será muy difícil saborear el derecho a la paz.

El maltrato infantil, denominador común en la mayoría de los estudiantes y padres de familia de los colegios públicos, es una práctica que se inscribe dentro de las condiciones socioeconómicas y culturales de los colombianos. No obstante, es un flagelo poco estudiado, aunque muy determinante en la formación de la personalidad individual y colectiva. Según el ICBF, en 2014, 121 niños fueron maltratados cada día en Colombia. Sin duda, la «pedagogía negra» es la brújula que contiene el norte del maltrato.

Los relatos consignados en esta obra y los que están por escribirse son apenas la punta del *iceberg* de las intrincadas situaciones que tiene que

abordar la escuela en el posconflicto y en el posacuerdo, sin ninguna preparación para tales exigencias. Si los educadores y los padres de familia conocieran, a través de la lectura o de la imagen, la infancia de Dostoievski, Chéjov, Hitler, Proust, Kafka, Schiller, Stalin, Mussolini, Saddam Hussein, Salvador Dalí, Efraín González, el monstruo de los Andes, el monstruo de Cañaduzales, el monstruo de Monserrate, el doctor Mata, Garavito y todos los monstruos de la corrupción y de la impunidad que ha tenido Colombia, probablemente comprenderían que la escuela debe cambiar el rumbo.

Pero esa conciencia no puede hacerse sola, debe estar tomada de la mano del conocimiento de la mente, de saber cómo funciona, cómo aprende y cómo lee el cerebro, del acercamiento a la neurociencia y la neuroeducación, conocimientos que son muy débiles en la cultura escolar. De un modo similar, el maestro y el padre de familia deben saber cuán importante es ser un «testigo cómplice» en la prevención del delito, la enfermedad y la muerte. Pero, en la positivización de la paz, la escuela debe apostarle a la formación de una generación de niños, adolescentes y padres de familia con una concepción distinta al legado de Moisés. Los «filósofos entre pañales» no pueden seguir siendo sometidos a la violencia de sus padres, ni a la violencia social, como acontece en La Guajira, en el Chocó y en muchas regiones del país. ¡No más síndromes del niño golpeado, apaleado, maltratado, ni de Münchhausen! Miremos por cuál de las ventanas de la escuela y de la familia puede entrar más luz, porque, si nos seguimos equivocando, la sombra nos llevará a la locura y a la muerte, como viene ocurriendo. «Sólo la vida vale, no el haber vivido», decía Emerson (citado por Richardson, 2011, p. 98).

En el momento en el que se finiquita este libro, Colombia celebra la llegada a la cúspide en el acuerdo con las FARC-EP, luego de cuatro años de negociación. El acuerdo precisa el fin de las hostilidades, el cese bilateral al fuego y la dejación de armas. No obstante, el consenso en el país está esquivo, hay un sector de la población, liderado por la derecha, que se opone a la pacificación y a la anhelada concordia entre los colombianos. Ese es un riesgo que puede precipitar otra atroz guerra y un control despiadado, sobre todo, de las bandas criminales. «Sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz», le expresó Estandislo Zuleta al M-19 en 1989, en su discurso sobre el proceso de paz en Santodomingo, Cauca. El reto

de la escuela frente a estas adversidades es muy grande, pero no seremos inferiores al mismo.

Estar maduros para la paz significa, como en la divisa de la concha del molusco de Gastón Bachelard (2000, 141), que «hay que vivir para edificar la casa y no edificar la casa para vivir en ella». El sentido de la escuela, está en ayudar a edificar el Derecho a la Paz para vivir en ella y con ella.

Referencias

- Alape, A. (1985). *El Bogotazo. Memorias del olvido*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Ángel, A. L. (1975). *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón*. Bogotá: Biblioteca Colombiana de Cultura.
- Ardila, M. H. (2011). El suicidio en el entorno escolar, prevención de conductas de riesgo en niños y adolescentes. *Educación y Cultura*, (91), 52-59.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bergquist, C. W. (1981). *Café y conflicto en Colombia, 1886-1910*. Medellín: Fondo Rotatorio de Publicaciones.
- Bermúdez, S. (1995). *Culturas para la paz*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bettelheim, B. (1981). *Educación y vida moderna*. Barcelona: Crítica y Grijalbo.
- Bettelheim, B. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Bonnett, P. (2006). Y todos tan contentos. Consagración de la mentira. *Número*, (58), 10-14.
- Bonnett, P. (2013). *Lo que no tiene nombre*. Bogotá: Alfaguara.
- Bonnett, P. (2014). A criar se aprende. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/criar-se-aprende-columna-512378>
- Borges, J. L. (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Bogotá: Desde Abajo.

- Cajiao, F. (1999). Maltrato, violencia y estructura escolar. En *Vida de maestro. Violencia en la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Calvino, I. (1999). *Las ciudades invisibles*. Madrid: El Mundo.
- Camus A. (1995). *La peste*. España: Sur.
- Camus, A. (1996). *El mito de Sísifo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carroll, L. (1994). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Alianza.
- Carvajal, A. (1999). *Apuntes para la sistematización de experiencias*. Cali: Universidad del Valle.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Chernick, M. W. (1996). Aprender del pasado: Breve historia de los procesos de paz en Colombia (1982-1996). *Colombia Internacional*, (36), 4-8.
- Climent, C. E. (2014). *La locura lúcida*. Bogotá: Panamericana.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo.
- Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional (1994). *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Cruz, E. (2013). *Los monstruos en Colombia sí existen*. Bogotá: Grijalbo.
- Cuello R. (2011). Los derechos humanos y su relación con la educación y los educadores: ¿por qué razones asesinan a los maestros? *Revista Educación y Cultura*, (91), 67-71.
- Chanel, E. (1976). *La escuela odiada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Acevedo, A. (2014). Un buen lenguaje es vital para el cerebro de los niños. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/gente/lenguaje-es-fundamental-para-el-desarrollo-del-cerebro-de-los-ninos/14013645>
- De Roux, F. (1987). El precio de la paz en el vacío ético y social. En *Documentos ocasionales del Cinep. Revista de la Universidad de Antioquia*, (210), 4-21.
- De Roux, F. (2014). El deber moral de la paz. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/el-deber-moral-de-la-paz-francisco-de-roux-columnista-el-tiempo/14985556>
- De Roux, R. R. (1988). *Elogio de la incertidumbre*. Bogotá: Nueva América.

- De Tezanos, A. (1986). *Maestros artesanos intelectuales*. Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) y UPN.
- Decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos. *Diario Oficial*, N° 44693. 28 de enero de 2002.
- Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial*, N° 48910. 11 de septiembre de 2013.
- Dewey, J. (1963). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diazgranados, S., González, C. y Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito. *Revista de Estudios Sociales*, (23), 45-55.
- Durán, V. (2003). *La presencia de la filosofía en la universidad*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Escuela País (s. f.). Recuperado de <http://escuelapais.org/index.php>
- Estrada, G. (2014). ¿Somos racionales o intuitivos? *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/somos-racionales-o-intuitivos-gustavo-estrada-columnista-el-tiempo/14752050>
- Fals Borda, O., Campos, G., Guzmán, G., Torres, C. y Umaña, E. (2005). *La violencia en Colombia*. Bogotá: Santillana.
- Fante, C. (2012). *Cómo entender el bullying y el cyberbullying en la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fonnegra, I. (1999). *De cara a la muerte*. Bogotá: Intermedio.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1971). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fundación Santa Fe de Bogotá (s. f.). *Salud mental. Quiénes somos*. Recuperado de <http://www.fsfb.org.co/?q=node/165>
- Gaarder, J. (1991). *El mundo de Sofía*. Madrid: Siruela.

- Gadamer, G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Galeano, E. (1999). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Bogotá: Tercer Mundo.
- García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- García Márquez, G. (1995). *Manual para ser niño*. Bogotá: Presidencia de la República.
- García Márquez, G. (1996). Por un país al alcance de los niños. En *Colombia: al filo de la oportunidad. Documentos de la Misión ciencia, educación y desarrollo*. Tomo 1. Bogotá: Colciencias.
- García Márquez, G. (2003). *La patria amada aunque distante*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- García, T. (2011). *Más allá del estrés*. España: Bubok.
- Gardner, H. (1999). *Teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Ghiso, A. (2011). Intimidación entre escolares. Desafío pedagógico. *Revista Internacional Magisterio*, (53), 76-81.
- Giroux, H. y De Apple, M. W. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- González, J. I. (2008). Evaluación y salud mental. Recuperado de www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000327.pdf
- González, J. I. (comp.) (2009a). *El cuento de la Ley de Infancia*. Bogotá: Códice.
- González, J. I. (2009b). El currículo que interpela. *Cuadernos de Psicopedagogía*, (6), 129-148.
- González, J. I. (2011). La orientación vocacional. Una criatura entre la adversidad y la potencialidad. *Orientación y Desarrollo Humano*, 20-25.
- González, J. I. (2015). Las enseñanzas de Don paro. *El día*. Recuperado de <http://eldia.co/index.php/opinion/10012-las-ensenanzas-de-don-paro>
- Gopnik, A. (2009). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Planeta.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Bogotá: Gerardo Rivas Moreno.
- Guénard, T. (2009). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.

- Guggenbühl-Craig, A. (1992). *Poder y destructividad en psicoterapia*. Caracas: Monte Ávila.
- Gutiérrez, R. (1995). Organizaciones que aprenden. En *Educación para el desarrollo. Informes de Comisionados I. Misión Ciencia Educación y Desarrollo*. Tomo 1 (pp. 159-310). Bogotá: Presidencia de la República.
- Hobsbawm, E. (1996). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Illich, I. (1974). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral.
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kohan, W. O. (2013). *El maestro inventor*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Madrid: Gedisa.
- Kübler-Ross, E. (1992). *Los niños y la muerte*. México: Luciérnaga.
- Kundera, M. (2014). *La fiesta de la insignificancia*. Barcelona: Tusquets.
- Lamb, C. (1990). *The letters of Charles Lamb*. Londres: Everyman's Library.
- Laitón, Á. (2008). *Saboyá; campesinos, violencia y educación*. Bogotá: Códice.
- Larrauri, M. (2005). *La potencia según Nietzsche*. Valencia: Tándem.
- Las altisonancias del silencio, título del libro en homenaje a Eduardo Umaña, escrito por su hijo. (18 de abril de 2008). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4106556>
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. *Diario Oficial*, N° 41214, 8 de febrero de 1994.
- Ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. *Diario Oficial*, N° 44654. 21 de diciembre de 2001.
- Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial*, N° 46446. 8 de agosto de 2006.
- Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial*, N° 48733. 15 de marzo de 2013.

- Lizarralde, M. (2011). Escuela usual, escuela violenta, espacio de deshumanización y reproducción de la guerra. *Educación y Cultura*, (91), 27-30.
- Llinás, R. (1995). El reto. En *Colombia al filo de la oportunidad. Documentos de la Misión ciencia, educación y desarrollo*. Tomo 1. Bogotá: Colciencias.
- Llinás, R. (2012). El cerebro de Llinás. Recuperado de http://revistadiners.com.co/entrevistas/261811_el-cerebro-de-llinas/
- Lucio, R. (1994). La construcción del saber y del saber hacer. *Aportes*, (41), 39-50.
- Lukas, E. (2001). *Paz vital, plenitud y placer de vivir*. Barcelona: Paidós.
- Lukas, E. (2003). *Logoterapia. La búsqueda de sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Lukas, E. (2008). *Viktor E. Frankl, el sentido de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Luque, R. (20 de noviembre de 2004). «Las palabras no son inocentes ni impunes», dijo Saramago. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/655874-las-palabras-no-son-inocentes-ni-impunes-dijo-saramago>
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán.
- Magendzo, A. y Toledo, M. I. (2011). *Bullying: avanzando hacia el pluralismo explicativo*. *Revista Internacional Magisterio*, (53), 16-23.
- Makarenko, A. (1999). *Poema pedagógico*. México: Quinto Sol.
- Martín Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5), 10-22.
- Martín Baró, J. (1990). *Psicología social de la guerra*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA).
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Convenio Andrés Bello (CAB) y Anthropos.
- Martínez, A., Castro, J. y Noguera C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Martínez, J. G. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying*. Bogotá: Magisterio.
- Mattelart, A. (1986). *Pensar sobre los medios: comunicación y crítica social*. Santiago de Chile: Concha y Toro.
- Maturana, H. (1994). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Magisterio.

- Maturana, H. (1998). *El sentido de lo humano*. Bogotá: Dolmen y Tercer Mundo.
- Max Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Nordan-Comunidad e Icaria.
- McCourt, F. (2008). *Las cenizas de Ángela*. Bogotá: Norma.
- McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Mead, M. (1985). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta.
- Mejía de Camargo, S. (1999). Matoneo en la escuela. En *Violencia en la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Mejía, M. R. y Pérez, D. (1999). Escuela y juventud en los procesos populares. En *Violencia en la escuela* (pp. 99-109). Bogotá: IDEP.
- Melo, J. O. (2008). Montaigne en el día del maestro. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/impreso/cultura/articuloimpreso-vigencia-de-montaigne>
- Miller, A. (2005). *El cuerpo nunca mente*. Buenos Aires: Tusquets.
- Miller, A. (2009). *Por tu propio bien*. Buenos Aires: Tusquets.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar, Guía No. 49*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Protección Social (2007). *Política Nacional del Campo de la Salud Mental*. Bogotá: Ministerio de Protección Social.
- Mockus, A. (2001). *Divorcio entre ley, moral y cultura*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Molano, A. (2014). *12 textos de Alfredo Molano sobre el origen del conflicto armado*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/12-textos-de-alfredo-molano-sobre-el-origen-del-conflic-articulo-506947>
- Monterroso, A. (2002). *Pájaros de Hispanoamérica*. Madrid: Alfaguara.
- Mora, F. (2006). *¿Enferman las mariposas del alma?* Madrid: Alianza.
- Noel, G. (2008). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en las escuelas de barrios populares. En *Violencia y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Nullvalue (2011). La soledad no es tan mala como la pintan. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4549537>

- Once hábitos de un profesor efectivo (2014). *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/once-habitos-de-un-profesor-efectivo/402414-3>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003). *Informe mundial de violencia y de la salud 2003*. Washington: OMS.
- Ortega, P. (2016). Maestros bonsái. *Educación y Cultura*, (112), 12-17.
- Ortega, R. (2000a). *Agresividad y violencia entre iguales*. En *Educación para prevenir la violencia* (pp. 39-52). Madrid: A. Machado.
- Ortega, R. (2000b). *Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia*. En *Educación para prevenir la violencia* (pp. 53-68). Madrid: A. Machado.
- Ortega, R. y Mora, J. (2000). *El estudio de la violencia en los centros educativos*. Madrid: A. Machado.
- Ospina, P. y González, J. I. (2009). *Salud mental, cooperativismo y educación*. Bogotá: Códice.
- Ospina, W. (1999). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá: Norma.
- Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*. Bogotá: Norma.
- Ospina, W. (2010). Preguntas para una nueva educación. En *Congreso Iberoamericano de Educación*. OEI, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.me-tas2021.org/congreso/ospina.htm>
- Ospina, W. (2014). Lo que se gesta en Colombia. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.elspectador.com/opinion/se-gesta-colombia-columna-532975>
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Palacios, L. (2012). El poder de las palabras y su impacto en el cerebro. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12354500>
- Parra, J. D. (1964). *Destino histórico de un pueblo*. Tunja: Imprenta Departamental.
- Parra Sandoval, R. (1989). *Pedagogía de la desesperanza: la escuela marginal urbana en Colombia*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Parra Sandoval, R. (1992). *La calidad de la educación. Universidad y cultura popular*. Bogotá: Tercer Mundo.

- Parra Sandoval, R., Castañeda, E., Camargo, M., Tedesco, J. C. y Cajiao, F. (1994). *La escuela vacía*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Parra Sandoval, R., González, A., Mortiz, O. P., Blandón, A. y Bustamante, R. (2000). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Patiño, C. A. (10 de septiembre de 2010). Mayoría de casos de intoxicación son intentos suicidas. *UN Periódico*, Universidad Nacional de Colombia.
- Patty, W. L. y Johnson, L. S. (1953). *Personality and Adjustment*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Paz, O. (1993). *El laberinto de la soledad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Podemos enfrentar el matoneo (2012). *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/enfoque/enfoque-principal/articulo/podemos-enfrentar-matoneo/267367-3>
- Poe, E. A. (2009). *La carta robada*. Barcelona: Lumen.
- Posada, M. L. (2011). Afectaciones de la violencia en niños y adolescentes de la ciudad de Medellín. *Revista Internacional*, (53), 36-45.
- Prudencio, A. C. (1997). *Obras*. Madrid: Gredos.
- Pulido, O. (2012). *El puente está quebrado. Acompañamiento a docentes de reciente vinculación de colegios públicos de Bogotá SED-OEI*. Recuperado de <http://issuu.com/marylache/docs/informefinalsistematizacionpuenteestaquebrado/1>
- Ramírez-Orozco, M. (2012). *La paz sin engaños. Estrategias de solución para el conflicto colombiano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Redes Educación [KondineroMedia] (2011). *¿Por qué los niños se aburren en la escuela?* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=eEqF_1aXUw4
- Rettberg, A. (coord.) (2002). *Preparar el futuro: conflicto y post-conflicto en Colombia*. Bogotá: Fundación Ideas para la Paz y Universidad de los Andes.
- Reyes, Y. (1995). *El terror de Sexto «B»*. Bogotá: Alfaguara.
- Richardson, R. (2011). *Primero leemos, después escribimos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A. y Suárez, H. (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio.

- Rodríguez, P. (2002). *Morir es nada*. Barcelona: Ediciones B.
- Rodó, J. E. (2005). *Ariel*. Bogotá: Panamericana.
- Rojas, S. (2010a). *El manejo del duelo*. Bogotá: Planeta.
- Rojas, S. (2010b). *Desintoxícate*. Bogotá: Planeta.
- Rojas, S. (2013). *La estrategia del ave fénix*. Bogotá: Planeta.
- Rojas, S. (2014a). *Anímate*. Bogotá: Planeta.
- Rojas, S. (2014b). *La estrategia del ave fénix*. Bogotá: Planeta.
- Romero, M. (1999). *Violencia en la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Ruiz Silva, A. (2014). Desprendiendo a Cristo de las paredes de la escuela. *Educación y Cultura*, (104), 29-31.
- Sábato, E. (1995). *El túnel*. Bogotá: Seix Barral.
- Sábato, E. (2001). *Apologías y rechazos*. Buenos Aires: Planeta.
- Sábato, E. (2006). *Hombres y engranajes*. Buenos Aires: La Nación.
- Save the Children (1994). *Manual para la detección de casos de maltrato a la niñez*. Bogotá: Save the Children.
- Secretaría de Educación Distrital (2015). *Reorganización curricular por ciclos: ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Soane, F. (2000). *Las edades de la vida y la pregunta por el sentido*. Madrid: Visión.
- Sun-Tzu. (2003). *El arte de la guerra*. Madrid: Obelisco.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tomasevski, K. (2004). El derecho a la educación en Colombia. *Educación y Cultura*, (65), 35-45.
- Toro, B. (1995). *Códigos de la modernidad*. Bogotá: Fundación Social.
- Varela, J. y Álvarez, L. (2011). Acoso escolar, su caracterización y modelos de intervención. *Revista Internacional Magisterio*, (53), 36-41.
- Vasco, E. (1990a). El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. En *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 123-145). Bogotá: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura (Corprodic).

- Vasco, C. E. (1990b). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Bogotá: Corprodic.
- Vega, R. (comp.) (1994). *Neoliberalismo: mito y realidad*. Bogotá: Pensamiento Crítico.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zárate, J. (1972). *La cárcel*. Bogotá: Planeta.
- Zuleta, E. (1994). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Barcelona: Anthropos.

Sobre el autor

José Israel González Blanco

Es maestro y orientador en el colegio distrital Nuevo Horizonte de Bogotá, Colombia, trabajador social de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Educación con énfasis en Comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Es autor de varios artículos publicados en las revistas *Educación y Cultura*; *Revista Internacional del Magisterio*; *Cuadernos de psicopedagogía* (UPTC); *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México); *Alborada* (Medellín); *Orientación y Desarrollo Humano*; *Magazín Aula Urbana* (IDEP). Ha publicado los libros *El gobierno escolar* (1999), *El cuento de la Ley de Infancia* (2009); *Manual para escribir* (2007); y *Conflicto, postconflicto y desconflictivización de la escuela colombiana* (2015).



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Escuela, conflicto y paz

Dieciséis claves para la acción del
maestro en el posconflicto

El proceso de paz que se vive en Colombia en la actualidad, a pesar de las múltiples dificultades, se presiente como posible y esperanzador. Buenos son los augurios, la senda ya está marcada. La consolidación de una paz duradera requiere de la participación y el compromiso de todos los colombianos. Son bienvenidos los aportes que contribuyan a este que hoy es el gran propósito nacional, en especial aquellos de naturaleza reflexiva y crítica que, además de señalar derroteros, adviertan sobre la complejidad de lo que está en juego y el tesón necesario para asumir los retos que se vislumbran.

Es en este contexto donde la escuela y los maestros pueden contribuir con aportes serenos y reflexivos, surgidos del acontecer diario de la vida en la escuela y configurados a partir de esfuerzos sostenidos en el tiempo, que adquieren una importancia vital en esta coyuntura de la historia política de nuestro país. Es en este momento en el que se hace necesario proponer ideas y llenar de sentido cada uno de los retos que demandará avanzar en el marco del posacuerdo.