



SERIE
MEMORIAS
IDEP

Memorias del Seminario Internacional
Ciudadanía y convivencia:
un espacio de reflexión desde
la educación y la pedagogía

VARIOS AUTORES

Seminario Internacional Ciudadanía y Convivencia



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA



S E R I E
MEMORIAS
IDEP

Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía

Memorias del Seminario Internacional

Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía

Memorias del Seminario Internacional

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-

© Autores

© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-

Directora General	Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico	Paulo Alberto Molina Bolívar
Coordinadora Editorial	Diana María Prada Romero
Compiladores	Jorge Alberto Palacio Castañeda Yolanda Sierra León

Primera edición	Año 2013
	500 ejemplares
ISBN	978-958-8780-20-7

Edición, diseño y diagramación	Editorial Jotamar
Corrección de Estilo	Miguel Ángel Maldonado García
Impresión	Subdirección Imprenta Distrital -DDD -

Esta publicación compila el trabajo académico presentado en el marco del Seminario Internacional Ciudadanía y convivencia en la escuela: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía, realizado por el IDEP en 2011.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDE -
Avenida Calle 26 No 69D-91, oficinas 805 y 806 – Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife.
Teléfono: (571) 429 6760
Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Este libro se podrá reproducir y traducir total y parcialmente siempre que se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos, previa autorización escrita de parte del IDEP.

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación

NANCY ÁLVAREZ MARTÍNEZ, Directora General IDEP 9

Conferencias centrales

Educar al ciudadano: ¿Qué éxito se puede esperar de un oficio imposible?
ETIENNE TASSIN, Université Paris 7 – Denis Diderot..... 13

Los desafíos de la educación en derechos humanos y en ciudadanía
ERNEST MARIE MBONDA, Université Catholique d’Afrique Centrale
Youndé, Cameroun 25

Experiencia estética, convivencia y pensamiento ampliado:
¿qué permite pensar que la experiencia estética y la experiencia
de la creatividad artística pueden ser parte de la educación del ciudadano?
Laurence Cornú, Université François Rabelais – Tours, Francia 41

Ciudadanía, cultura y el sistema educativo de Madagascar
LALA RARIVOMANATSOA, Université de Antananarivo – Madagascar..... 57

Mesas temáticas

Ética, ciudadanía y convivencia

Conflicto en la escuela

¿Qué contiene una escuela? Sobre la dimensión política
de la convivencia escolar.
ALEXANDER RUIZ SILVA, Universidad Pedagógica Nacional 67

Normas y límites en la escuela

- El valor de los sencillos pactos
YOLANDA REYES, Jardín Infantil “Espantapájaros” 91
- Aprender a vivir juntos: normas y límites para niños y niñas
MARITZA DÍAZ, Centro de Expresión Artística “Mafalda”, Jardín Infantil .. 95

Violencia en la escuela

- ¿Qué constituye la institucionalidad en un colegio?
Institucionalidad y convivencia
FRANCISCO CAJIAO, Colegio Unidad Pedagógica..... 99

Experiencias de maestros

- Me integro con mi ciudad: una propuesta de construcción
de ciudadanía desde la primera infancia
CLAUDIA PATRICIA HUERTAS FERNÁNDEZ y ELIZABETH MORENO BRICEÑO,
COLEGIO DISTRITAL CARLOS PIZARRO LEONGOMEZ..... 103
- Centros estudiantiles de promoción de convivencia
LINDA URUEÑA MARIÑO y MARIO AUGUSTO GARCÍA,
Colegio Distrital Sierra Morena 106

Estética, ciudadanía y convivencia

El cuerpo en la escuela

- Cuerpos que incomodan, jóvenes que inquietan
CLAUDIA XIMENA HERRERA, Universidad Pedagógica Nacional 119
- Cuerpo y erotismo en la escuela
MANUEL ROBERTO ESCOBAR, Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico -IDEP 137

Comunicación y nuevas tecnologías en la escuela

- Los artefactos del conocimiento
NINA ALEJANDRA CABRA AYALA, Instituto de Estudios en Ciencias Sociales
Universidad Central 145
- Ciudadanía, convivencia y diversidad cultural:
por una escuela crítica y exigente frente a los medios de comunicación
y frente a sí misma
FABIO LÓPEZ DE LA ROCHE, Universidad Nacional de Colombia 157

Arte y creatividad en la escuela Apuntes para una reflexión sobre arte y creatividad en la escuela TATIANA ROMERO REY, Save the Children, Canada.....	167
---	-----

Experiencias de maestros

Fiesta y cultura en una comunidad educativa CARMENZA NOVOA, Colegio Distrital Alfonso López Pumarejo	179
---	-----

Vivencias diarias y el conocimiento popular. (Apuesta del área artística para los grados 9°, 10° y 11°) ELKIN ROMERO, Colegio Distrital San Pablo Bosa	185
--	-----

Música, convivencia y ciudadanía HENRY WILSON LEÓN CALDERÓN, Colegio Distrital Manuela Ayala de Gaitán	189
--	-----

Política, ciudadanía y convivencia

Equidad, diversidad y escuela

La inclusión: una forma polisémica de equidad-inequidad MARCO RAÚL MEJÍA, Programa Ondas, Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional.....	203
--	-----

Derechos humanos, escuela y pedagogía

La escuela de derechos humanos: un aporte para construir convivencia ciudadana y una nueva cultura política LUIS GUILLERMO GUERRERO G., DAIRO SÁNCHEZ M. y ENYEL RODRIGUEZ G., Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP / Programa por la Paz.....	211
--	-----

Repolitizar los derechos, deconstruir las ciudadanías MANUEL HUMBERTO RESTREPO, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.....	225
---	-----

Las fronteras de la escuela

Fronteras históricas entre la escuela, el estado y la ciudadanía en Colombia ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO, Universidad Pedagógica Nacional	235
---	-----

Las fronteras configuradas por la escuela JAVIER SÁENZ OBREGÓN, Universidad Nacional de Colombia	251
---	-----

Experiencias de maestros

Buscando paz en las raíces CIELO IBÁÑEZ SANDOVAL, Colegio Distrital Arborizadora Alta	267
Desde los ciclos de aprendizaje se resignifica y preserva nuestro territorio, se crea conciencia ambiental MAXIMILIANO ÁLZATE BELTRÁN, Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla....	273
Proyecto “ser humano”. Un diálogo en derechos, hacia la gestión y el control social LUIS FERNANDO VELÁSQUEZ LEÓN y SANDRA OSPINA DÍAZ, Colegio Distrital Restrepo Millán	281

Presentación

El Seminario Internacional “Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía”, organizado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP, al finalizar el año 2011, logró reunir en un mismo escenario a investigadores, académicos, docentes y directivos interesados por el tema de la ciudadanía y la convivencia como factor clave en la educación de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá y del país.

Ahondar en esta discusión, a partir de las reflexiones presentadas en las conferencias centrales de los invitados internacionales, que brindaron aportes desde el campo de la filosofía y la educación, y de las enriquecedoras reflexiones de los ponentes nacionales, que abordaron los ámbitos propuestos donde la perspectiva ética, estética y política, contribuyó para que en el Seminario afloraran miradas profundamente esperanzadoras para la escuela, inmersa en un conflicto que se reconoce y se afronta. La preocupación permanente por encontrar explicaciones y caminos posibles para construirnos como sociedad pacífica y respetuosa de los otros, capaz de comprender el mundo actual y de valorar la educación como el camino ideal para alcanzar la paz y la convivencia, se plasma hoy en estas memorias que recogen la actividad académica del encuentro.

Los temas centrales, pretendieron dar cuenta de la escuela como el ámbito social y primer espacio público en el que los niños, niñas y jóvenes se relacionan como ciudadanos y son sujetos de protección y de derechos. La relación escuela - sociedad emergió constantemente, desde diferentes aproximaciones asumidas por los conferencistas y los panelistas asistentes, como espacios en los cuales se promueven valores y actitudes asociadas a la convivencia escolar y donde es posible y deseable promover ciudadanías que contribuyen a la justicia, la democracia, la equidad y la paz.

Esta publicación recoge las memorias del Seminario y continúa por la línea establecida por el Instituto, de generar espacios de la reflexión entorno a los retos que asume la Bogotá Humana retomando lo avanzado en la ciudad, en materia de ciudadanía, democracia, convivencia, con la pretendida idea de seguir construyendo una ciudad diversa, incluyente y menos segregada socialmente.

NANCY ÁLVAREZ MARTÍNEZ
Directora General IDEP

Conferencias centrales

Educar al ciudadano: ¿Qué éxito se puede esperar de un oficio imposible?¹

ÉTIENNE TASSIN*

Universidad París 7, Denis Diderot

Necesitamos reunir, en una misma preocupación por la convivencia escolar, tres nociones: educación, ciudadanía, democracia. Esta preocupación nos expone a una dificultad, a saber: la dificultad de educar o de formar en la escuela a un ciudadano que se conduzca como tal desde la escuela. Podemos, desde ahora, ponernos de acuerdo sobre dos puntos.

Bajo el nombre de convivencia escolar se puede entender una manera de ser o, más bien, de actuar con otro, que privilegia la hospitalidad o la civilidad sobre las conductas egoístas y los comportamientos violentos. La ciudadanía no se reduce a la hospitalidad, pero la requiere, y la hospitalidad experimentada en la escuela favorece y prepara para ella.

No nos preguntamos solamente cómo educar hoy, en el seno de la institución escolar, al ciudadano adulto de mañana que lleva su vida en la sociedad, sino, ante todo, cómo incitar a un alumno a experimentar y a ejercer en la escuela, hoy, la especie de vida responsable, atenta a los otros y comprometida con la colectividad que es la escuela, ese vivir-juntos que se espera de él bajo el nombre de ciudadanía y que, bajo su forma elemental, depende en primer lugar de la urbanidad.

* Doctor en Ciencias Políticas, con especialización en Filosofía Política. Responsable del Máster en Sociología y Antropología: política, cultura, migraciones.

1 Traducción del francés: Andrés Correa Motta; Corrección de texto: Jorge A. Palacio.

La dificultad de educar para la ciudadanía reside en el hecho de que la escuela –la institución escolar en general– está enfrentada a tres paradojas que necesitamos examinar de cerca: 1) educar en la escuela es “imposible” o, dicho de otra manera, la educación está, o parece estar, condenada al fracaso; 2) la autoridad, en la escuela, no está fundamentada, mientras que la autoridad es el fundamento de la transmisión; 3) la libertad en la escuela está contradicha constantemente por la disciplina, mientras que no se podría, sin incurrir en contradicción, concebir la ciudadanía sin libertad. Tres paradojas, por tanto, de una educación infructuosa, de una autoridad infundada, de una libertad negada, precisamente cuando lo que está en juego en la escuela es educar, y educar es elevar a un niño (al que, por esta razón, se llama un “élève”) a la libertad en el respeto por la autoridad.

¿Cómo es posible imaginar hacer de un alumno un ciudadano si no se lo puede educar, si el educador no puede justificar la autoridad de la que se reclama ni el alumno puede experimentar la libertad que se supone debe experimentar allí? ¿Un ciudadano no es, en principio, alguien que sabe conducirse, lo cual significa ser su propio dueño –gobernarse– y comportarse respetuosamente con los otros, orientándose por sí mismo en la existencia –ser autónomo– al tiempo que regula su actitud en la preocupación por el otro? ¿Pero no es, igualmente, alguien que sabe reconocer la autoridad de la ley y respetarla, al tiempo que sabe pensar y actuar libremente, rechazando todo servilismo? ¿Alguien que sabe obedecer, asumir sus obligaciones, y que, al mismo tiempo, rechaza someterse y conserva su libertad? La tarea es difícil: se espera de una educación escolar para la ciudadanía democrática que incite a una actitud de sociabilidad sin servilismo, a una autonomía sin individualismo, a una independencia sin desprecio del otro. Es porque la meta para el alumno es elevada, porque es necesario conciliar lo inconciliable –un conducirse a sí mismo que es un conducirse con otros, una obediencia que no es servidumbre, una independencia de espíritu y de acción que es la mismo tiempo una prenda de urbanidad– que la tarea parece imposible, mientras que de su éxito depende la coexistencia social y política tanto como la realización de sí.

I. La paradoja de la educación: una tarea imposible

Partiré, para afrontar la primera paradoja, de dos fórmulas claves, conocidas por todos, y que me parecen adecuadas para resumir la dificultad a la que nos expone la cuestión de ese aprendizaje escolar del vivir juntos (convivencia).

La primera fórmula es la afirmación de Emmanuel Kant en la sexta proposición de su “Idea de una historia universal desde un punto de vista cosmopolita” (1784): “El hombre es un animal que, cuando vive entre otros de su especie, necesita un señor”.

La segunda fórmula es la afirmación de Sigmund Freud en el prefacio de 1925 al libro de August Aichhorn sobre la educación frente a jóvenes en abandono, fórmula retomada en 1937 en “Análisis terminado e interminable”:

Estas dos proposiciones señalan la imposibilidad de alcanzar sus fines, en la cual se encuentra la educación. En efecto, eso es lo que sugiere ya Kant mucho antes que Freud. Se observará, en primer lugar, que, a los ojos de Kant, es la pluralidad de las existencias lo que hace necesaria la común sumisión a la autoridad de un señor. Es porque somos muchos que necesitamos recurrir a una autoridad. ¿Pero por qué el hombre tiene necesidad de un señor por el solo hecho de que vive con otros? Porque, escribe Kant, “con seguridad él abusa de su libertad con respecto a sus semejantes”. De allí deduce Kant que él “necesita, por tanto, de un señor para quebrantar su voluntad particular y forzarlo a obedecer a una voluntad válida universalmente”. El maestro transpone la particularidad de la voluntad en la universalidad de la ley. Es solamente de esa manera que “cada uno puede ser libre”. Como se sabe, esta necesidad de tener un maestro de libertad contiene, ligadas, dos paradojas.

¿Cómo, de una parte, puede un maestro ser un maestro de libertad, ya sea que ejerza un dominio y este dominio contraríe la libertad de aquel sobre el cual se ejerce, ya sea que no disponga de este dominio, y la voluntad del alumno siga siendo particular, ignorante de lo que debe a la libertad de los otros? Sólo la obediencia a la ley abre la vía para la libertad moral y civil. Corresponde al maestro ser el portavoz de la ley y no reemplazarla nunca por la expresión de su sola voluntad particular. Si quiere despertar al alumno a la universalidad y, por consiguiente, a la igualdad de la ley, el maestro no debe exigir nunca según el solo arbitrio de su voluntad personal. De otra parte, ¿cómo ese maestro habrá sido él mismo educado para esta libertad civil y sensibilizado para la universalidad de la ley si no es por la enseñanza que él mismo habrá recibido de un maestro? Ahora bien, ese maestro ha debido ser educado por un maestro que había sido educado, etcétera. Ahora bien, porque no existe por él mismo un jefe justo que, sin la autoridad superior de la ley, no abuse de su libertad, no hay, para Kant, solución para esta aporía. Así concluye: “Esta tarea [educar] es, por consiguiente, la más difícil de todas e incluso su solución perfecta es imposible: en una madera tan torcida como aquella de la que está hecho el hombre, no se puede tallar nada completamente recto”. El hombre está hecho de una madera torcida: ningún tutor, ningún institutor, podría elevarlo rectamente; y ninguno podría tallar, con una tal materia, un ser recto.

El análisis de Kant concuerda así con la afirmación de Freud, pero uno y otro utilizan un matiz que nos facilita, tal vez, una salida de la aporía: Kant sugiere que una solución perfecta es imposible. Nos ofrece, entonces, encontrar la vía de una solución imperfecta pero posible para una tarea cuya perfección es imposible. Lo perfecto es imposible; lo posible es imperfecto. Educar es tallar imperfectamente un leño nudoso y curvo que, en realidad, no se puede ni enderezar ni erguir. Se puede dar dos interpretaciones diferentes de esto. Se puede decir, en primer lugar, que toda educación está condenada a fracasar en parte y que hay que contentarse con logros parciales, ya sea porque conciernen a algunos y no a todos —y generalmente los menos torcidos son aquellos cuya educación familiar, en razón de condiciones sociales, económicas y culturales, ha producido por anticipado las condiciones extraescolares del éxito escolar—; ya sea porque inculcan en todos algunos fermentos, esparcidos y frágiles, de un espíritu cívico que, eventualmente,

puede despertarse más tarde con ocasión de tal o cual prueba social, pero que no está garantizado en la existencia social. En un sentido como en otro, es excluida la idea de que la educación pueda, con éxito, fabricar seres seguramente civiles y hospitalarios. Pero también se deja abierta la posibilidad de que ocurra algo que relativice el fracaso. Se puede entonces decir, en segundo lugar, que el fracaso es el modo bajo en el cual se produce la educación, es decir, curiosamente, tiene éxito. Ahora bien, extrañamente, es lo que también da a entender Freud, volviendo doce años más tarde sobre su afirmación de 1925. Freud escribe en 1937: “Sin embargo, casi parece que el análisis [que ha reemplazado a la curación evocada en el prefacio de 1925] sea el tercero de esos oficios “imposibles” en los cuales se puede, de entrada, estar seguro de un éxito insuficiente. Los otros dos, conocidos desde hace mucho tiempo, son educar y gobernar”. Se trata, entonces, menos de “fracasar” que de obtener un éxito insuficiente; y esto parece valer tanto para la educación como para el gobierno y el psicoanálisis.

Se es, entonces, invitado a comprender algo asombroso, que merece nuestra atención: si gobernar, analizar (curar) y educar son tres oficios imposibles, esta imposibilidad no es un fracaso absoluto sino el modo propio de esta actividad. ¿Qué es, entonces, una actividad cuyo principio es que se la lleve a cabo sabiendo que fracasará o que, si tiene éxito, será a pesar o contra lo que se haya hecho para que tenga éxito?

En las tres situaciones evocadas por Freud, la imposibilidad no es ciertamente del mismo género. El psiquismo no sabría remediar sus propias neurosis que le son constitutivas. A lo sumo puede llegar a vivir con ellas sin sufrir demasiado. La imposibilidad reside en que la intriga de la infancia, donde se han anudado los complejos, no puede ser deshecha o jugada de otra manera: es necesario actuar con lo que se es. La partida ha sido jugada en el pasado, las cartas no pueden ser cambiadas. La curación fracasa a causa del pasado irreversible del que está compuesto el psiquismo. La educación del niño o del alumno no podría ser exitosa por otra razón. El logro supondría una transformación concebida en términos de mejoramiento y de realización proyectados en un futuro que nadie controla, ni el niño ni su maestro. El problema es entonces insoluble: o el niño se adapta al modelo al que se espera verlo amoldarse, y pierde su libre singularidad; o resiste y se afirma singularmente libre, y niega el modelo que se le propone o impone. En los dos casos, la educación habrá fracasado, condenada a fallarle al niño o al modelo. ¿Qué pasa con el gobierno de los hombres? La dificultad se redobla aquí pues los sujetos de la política son a la vez niños polimorfos y adultos neuróticos a quienes se hace el esfuerzo, o se finge hacerlo, por considerarlos como sujetos autónomos que ejercen deliberada y soberanamente su libre arbitrio. Un buen gobierno supone ciudadanos realizados: supone que la educación haya tenido éxito en formarlos y que la medicina de las almas haya logrado curarlos. Es así como el gobierno de los hombres se hace en el presente, un presente al que se encarga, pesadamente, de remediar las faltas pasadas (medicina) y de preparar las satisfacciones por venir (educación). Ahora bien, la educación fracasa y la medicina falla. Por consiguiente, el gobierno también.

Sin embargo, se puede decir con razón que, en los tres casos, el fracaso es, en otro sentido, garantía de una realización: quien aprende a vivir con sus neurosis está

ya curado, pese al analista; quien ha sabido crecer contra la educación recibida y gracias a las resistencias que le ha opuesto, habrá sido bien educado, pese al educador. Quien se conduce como ciudadano, pese a la corrupción de los gobiernos y el desmoronamiento de la sociedad, sabe ya, de alguna manera, gobernarse, incluso si no sabe cómo gobernar a los otros. Se cura a despecho de la autoridad del médico, se forma a despecho de la autoridad del educador, se sabe conducir a despecho de la autoridad del gobernante. Y contra él.

El psicoanálisis tiene la clave de este éxito insuficiente que transforma en logro lo que el maestro es incapaz de producir por él mismo de una manera distinta al fracaso. En efecto, Freud observa en ese artículo consagrado a la cuestión de la terminación del análisis, que éste termina no cuando y porque el paciente está curado de sus neurosis, sino cuando está en condiciones de reemplazar al maestro, de seguir por sí mismo, sin el apoyo del analista, el análisis en el cual ha entrado gracias a él. Se convierte así en su propio analista, en su propio maestro, no en la ilusión de una soberanía de sí sobre sí que sostendría una libertad comprendida en términos de dominación, sino en la preocupación de no detener el trabajo que lo hace libre, de no acabar su proceso de emancipación, del que no conoce fin. Freud nos sugiere así que, a imagen del análisis, la educación ha tenido éxito cuando mide su fracaso, que ella termina cuando se reconoce como interminable. Quien ha comprendido que le corresponde proseguir por sí mismo su análisis, pone fin a su análisis adelantado hasta ese momento bajo la dirección del analista. Cuando el alumno está en condiciones de prescindir de la autoridad del maestro, cuando ha reconocido que le corresponde asumir por sí mismo esta autoridad que el maestro encarnaba, pone fin a la educación del maestro pero no a la educación del alumno, que es interminable. Es por esto por lo que el fin de todo gobierno es el auto-gobierno, y la razón por la cual este fin se hace esperar indefinidamente. La política, como la curación del alma y la educación del niño, nunca terminan de perseguir un fin inaccesible. Su éxito puede residir en este fracaso.

Incluso si es claro que el gobierno sufre las fallas del educador y del médico, se notará, no obstante, que de los tres oficios imposibles la educación acumula las dificultades propias de los otros dos: pues el educador es también un gobernador (recordemos a Rousseau, que pide para Emilio un gobernador y no un preceptor), pero es igualmente un curador, un analista del alma, en el sentido que debe remediar un mal estructural: ese mal no es solamente la ignorancia o los prejuicios de los que se nutre la infancia, sino también, y sobre todo, el rechazo de las reglas de la vida colectiva en las que se sostiene cada existencia, pero rechazo que es singularmente reivindicado por el niño.

II. La paradoja de la autoridad: un respeto sin fundamento

Ese rechazo de las normas nos introduce en la segunda paradoja: la paradoja de la autoridad. El corazón de la dificultad, desde el punto de vista del alumno, surge aquí, en la diferencia entre la regla y la ley. Ningún niño ignora las reglas ni tampoco

co el respeto a ellas, ya se trate de reglas que organizan los juegos –y sin las cuales él sabe que no podría jugar–, o que se trate de las reglas que estructuran las relaciones humanas cuando éstas se imponen a favor de su deseo. Pues cuando el deseo no es contrariado, la vida social aparece también como un juego; y cada uno recuerda que, el niño que fue conducido por el deseo de inventar un juego, comenzaba por inventarle las reglas. Por el contrario, y por fortuna, todo niño se resiste a percibir, a admitir y a reconocer la autoridad de la ley cuando ésta no se justifica por la realización del deseo. Ahora bien, la ley que rige las relaciones sociales y políticas en el seno de la comunidad humana es, por definición y al contrario, aquello que frena el deseo particular y suspende la voluntad ordinaria. Como dice Kant, la ley previene los abusos de la libertad en detrimento de sus semejantes. Se dirá, entonces, que la regla autoriza al deseo dándole satisfacción, mientras que la ley lo contradice, difiriendo la satisfacción. ¿Se necesitará un fundamento para la ley, a nombre del cual se la respetará por su autoridad, superior a las urgencias de los deseos? ¿Pero cuál es ese fundamento?

La paradoja a la que es confrontada la escuela consiste en que ésta no puede fundar la autoridad de la ley ni sobre el amor parental, como lo hace la familia, ni sobre el consentimiento deliberado, como en principio lo hace la comunidad política. Pues la escuela es ese espacio intermedio que se sitúa entre el espacio privado de la vida familiar –donde se reconoce a los padres la autoridad–, y el espacio público de la vida social y política –donde la autoridad procede de un acuerdo contractual implícito–. La escuela no podría, entonces, recurrir al fundamento privado para fundamentar la autoridad; tampoco podría actuar como si tuviera que ver con ciudadanos que se supone reconocen la autoridad pública. En la casa, no se pide al niño aceptar, se le pide solamente obedecer; en la ciudad democrática, no se pide al ciudadano someterse a una fuerza exterior que se impondría a él, se le pide adherir a la autoridad a la cual debe obligarse. Preso entre una inclinación por el deseo del que es objeto y el temor de la cólera de los padres, el niño es obligado a obedecer, pero está dispuesto a hacerlo; preso entre un consentimiento a la ley, que es supuesto, y el temor de la sanción legal, el ciudadano es obligado a obedecer a la ley al tiempo que constantemente es tentado de enfrentarla. Rousseau nos ha enseñado que allí donde somos forzados no estamos obligados, pero que allí donde estamos obligados no somos forzados. Ahora, en la escuela, parece que la fuerza sea contraproduktiva mientras que la obligación no es todavía efectiva.

Porque la escuela es ese espacio intermedio entre la vida privada y la vida pública, y porque no es ni la una ni la otra, es por lo que está expuesta a esta dificultad de no poder fundar la autoridad ni sobre la coerción sufrida, a la que autoriza el amor filial, ni tampoco puede dar por adquirido eso a lo que debe hacer acceder al alumno: a la obligación de obedecer que procede de una autoridad admitida por consentimiento a la autoridad pública. En la relación familiar, sostenida por el amor, la autoridad parental puede imponer naturalmente el respeto a las reglas de convivencia común: “quien ama bien castiga bien”, dice la sabiduría popular. En la relación social, regida por leyes expedidas por la autoridad pública, las “fuerzas del orden” tienen por misión hacer respetar las leyes cuando el ciudadano no logra obligarse a sí mismo a ese respeto. El monopolio estatal de esta violencia le

confiere su legitimidad. En los dos casos la autoridad está fundada, el respeto es debido, así como la fuerza de aplicación y la potencia de sancionar las infracciones son legítimas. De un caso al otro, se ve bien que la debilidad del niño está en consonancia con lo que hace la fuerza del ciudadano, pues la dependencia del primero reencuentra la autonomía del segundo en su igual observación de la autoridad y su igual sumisión a la potencia que la ejerce. ¿Pero entre estos dos universos constituidos en el espacio intermediario de la escuela, cuál instancia funda la autoridad, qué motivo sostiene el respeto de la ley, cuál potencia justifica el derecho de imponer y de castigar? En una palabra, en la escuela ¿quién puede tener una autoridad? ¿Cuál autoridad puede tener esa instancia? ¿A nombre de qué ejercería autoridad? ¿Cómo una tal autoridad podría ejercer su eficacia sin contradecirse?

Nadie mejor que Hannah Arendt ha percibido la paradoja de la autoridad escolar. En su sentido estricto, la autoridad obtiene la obediencia sin tener que recurrir a los medios de la coerción. Mejor dicho: el recurso a los medios de la coerción denuncia la autoridad del maestro al poner de manifiesto que éste no es obedecido por él mismo sino en razón de las coerciones que impone al alumno. Se dirá, entonces, que aquel que ejerce la autoridad no tiene nunca necesidad de ser autoritario, y que aquel que debe ser autoritario prueba con ello su carencia de autoridad. ¿Pero qué es lo que funda a una autoridad para que sea eximida de utilizar la violencia? ¿Una autoridad tal, entonces, que se imponga sin necesidad pero también sin discusión posible, es decir, sin razones, sin argumentos? No puede ser el amor, indiscutible, como en la familia, ni el consentimiento contractual, siempre discutible, como en la sociedad. Pero no es tampoco, como se dice a menudo, el saber o la competencia, incluso si uno y otra son indispensables para la estima que un alumno pueda tener por un maestro. Pues uno y otra son discutibles. ¿Cómo, entonces, puede una autoridad ser indiscutible sin suponer el lazo del amor? La respuesta arendtiana es la siguiente: el verdadero fundamento de la autoridad es que el maestro es el representante del mundo, que es, a los ojos de las nuevas generaciones de alumnos, el responsable de ese mundo al cual van a acceder, que los ha precedido en la historia y que ellos tendrán por misión llevar hacia un porvenir. Esta posición del maestro es indiscutible. Ella “obliga” al respeto. Ejerce indiscutiblemente autoridad aquel que, en su conducta, porta y aporta con él la carga del pasado, la expone al presente, la ofrece a un porvenir. La transmisión requiere autoridad. La autoridad se apoya en esta responsabilidad que le es propia: transmitir.

Se puede, entonces, reformular la paradoja de la autoridad, y deducir de ella una dificultad específica de la escuela. La paradoja se enuncia como sigue: la autoridad impone respeto, pero el respeto supone la autoridad. La autoridad no ejerce autoridad si no se reconoce que ella es respetable y, por tanto, que ella ejerce autoridad. En una palabra: ella no ejerce autoridad si no es reconocida como ejerciendo autoridad por aquellos sobre los cuales se ejerce. Hay allí, ciertamente, una dialéctica del reconocimiento del carácter respetable de la susodicha autoridad.

De allí se desprende la dificultad: la escuela, hoy, prácticamente no es más el lugar de ejercicio de una tal autoridad, es decir, de un tal reconocimiento. No lo es más, no solamente porque en ella se encuentren alumnos que no son sensibles

a la responsabilidad por el mundo supuestamente portado por los enseñantes o los educadores; no solamente, tampoco, porque los mencionados maestros no se sientan más investidos de esta responsabilidad que obliga al respeto. No lo es más porque la sociedad moderna, sometida a los imperativos de una globalización neoliberal dominada por la carrera en busca de la ganancia, no le concede el permiso (la *scholé*) para ser ese lugar donde una responsabilidad por el mundo se transmite de generación en generación. La escuela ha dejado de ser el espacio intermedio entre la familia y la sociedad para convertirse, al mismo tiempo y de manera contra-productiva, en una extensión de la familia y en una antecámara de la sociedad. Mientras que antes se interponía entre la vida privada y la vida pública, ahora se ha convertido en el medio revuelto de una vida privada de mundo, erigida en regla de vida colectiva, y de una vida común privada de libertad y sometida a las órdenes del conformismo social. Hoy la escuela es solicitada para producir, casi exclusivamente, seres adaptados a las normas de la productividad y de la rentabilidad económica. Ella es una máquina de adaptación económica para seres reputados como asociales.

¡Difícil esperar de una tal institución que dé la talla para formar ciudadanos! De una parte, ella no sabría cultivar el respeto en alumnos a los que las tecnologías del conformismo social han hecho insensibles a la autoridad y a la responsabilidad, a fuerza de exponerlos a la coacción y de incitarlos a la dimisión; de otra parte, no sabría educarlos para otra cosa que no sea lo que ella misma ha llegado a ser: una industria de sometimiento sometida a las normas de las agencias de notación financiera. Martha Nussbaum (2010) ha demostrado, en su obra *Not For Profit. Why Democracies Needs the Humanities*, el carácter contra-productivo de las instituciones de enseñanza –de la escuela elemental a la universidad– orientadas por la lógica del beneficio y por el único afán de fabricar un *homo economicus* definido solamente por su función laboral. No insisto en ello. En cambio, retengo la alternativa filosófica que subtiende la oposición entre una *scholé* destinada a la experimentación libre de una relación personal con el saber y una empresa de fabricación de seres funcionales en un universo económico-social sometido al principio del rendimiento. De manera tajante, esta alternativa se enuncia así: o el libre aprendizaje de una libertad de pensar y de actuar en el contacto enigmático de la autoridad de un maestro responsable y respetable; o el formateo industrial de seres conformes y funcionales en el seno de una economía generalizada de las necesidades sociales. Incluso si no se reúnen en ninguna parte las condiciones para que una tal idea de las humanidades pueda desplegarse, es evidente que sólo la primera rama de esta alternativa está en medida, no sin dificultades, de dejar que surjan personas civiles y preocupadas por la libertad. Sin embargo, la condición de tal advenimiento es todavía paradójica porque corresponde a la institución escolar formar mediante la disciplina una libertad que la cuestione. Es tal vez esta última paradoja, la paradoja de la emancipación, la que entrega la apuesta política fundamental de la educación de los ciudadanos y nos permite alimentar todavía alguna esperanza sobre el porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza.

III. La paradoja de la emancipación: (a) prender a (tomar) su libertad

No hay que equivocarse de problema. El ineluctable desvío de las instituciones de enseñanza hacia fines exclusivamente profesionalizantes, según la lógica del beneficio, no debe darnos a pensar que el problema estaría en encontrar ajustes políticamente correctos a la demanda social de un formateo económico. Un tal ajuste no puede, a lo sumo, sino producir funcionarios, no ciudadanos. Como lo ha establecido firmemente Hegel, el civismo no es la adaptación económica a un sistema de necesidades duplicado en la adaptación funcional a los órganos de la sociedad civil: es la subordinación de la prosecución de los fines individuales a la consideración de la comunidad política que, se supone, el Estado debe llevar a su realización. No es necesario suscribir la idea hegeliana de Estado para reconocer que el plano político de la ciudadanía no se reducirá nunca al orden social de una complementariedad funcional y de una interdependencia económica.

No, el problema filosófico al cual somos confrontados es otro y es más radical: ¿cómo la institución escolar es capaz de llevar la carga de una emancipación mientras que recurre a métodos coercitivos y se agota en una gestión policial de los colectivos de alumnos? O, para decirlo de otra manera: ¿cómo el sometimiento que produce la escuela podría ser el lugar y el modo de un aprendizaje de la libertad, de una ascensión a la autonomía, en una palabra, de una subjetivación libre? Se es confrontado aquí a la paradoja de la emancipación: ¿cómo una institución coercitiva, para la cual la autoridad ha dejado de ser un motivo de respeto, puede formar sujetos libres? ¿Cómo un ser triplemente dependiente, por su insuficiencia, con respecto a sus padres; por su ignorancia, con relación a sus maestros, y por su minoría, con respecto a la sociedad entera, puede ser llevado a hacer la experiencia de su libertad? Y lo que es más, dado que nos preocupamos aquí de la ciudadanía, ¿cómo puede ser llevado a hacer de la experiencia de su libertad aquello que lo obliga al respeto a los otros?

La escuela, se ha dicho, ha dejado de ser un espacio intermediario entre la familia y la sociedad política. La autoridad que allí se despliega no se supone que obedezca a las lógicas familiares o políticas, menos aún a los imperativos económicos. Sin embargo, esto es lo que le ha ocurrido. Pero todavía es necesario añadir otra cosa: la escuela no era solamente un espacio entre dos, también era, y lo es todavía, el lugar de paso de la familia a la sociedad. Este pasaje es comprendido únicamente en términos funcionales y la escuela se convierte en una institución de adaptación social y económica. Este es el paradigma que está en trance de convertirse hoy en exclusivo. Ese pasaje es comprendido como el aprendizaje de lo que se requiere para una vida política y no solamente económica. Y, en ese caso, su misión no es la de fabricar a un individuo funcionalmente adaptado a la sociedad económica, sino la de hacer germinar una libertad política –una libertad reacia a toda presión social, pero, no obstante, una libertad atenta a toda obligación civil–, esa que, por definición, es imposible de “formar”, de “fabricar”. La escuela es, en ese caso, una institución animada por una misión tan imposible como indispensable: la de favore-

cer la emancipación de los seres humanos. El único aprendizaje de la ciudadanía es el que resulta de una emancipación con relación a cualquier tutela; pero, paradójicamente, una emancipación de toda tutela que es, al mismo tiempo, el reconocimiento de una obligación hacia los otros, o, más bien, hacia su libertad. Aprender a ser ciudadano es aprender a ser libre, sabiendo lo que se debe a la libertad de aquellos con quienes se debe vivir y con quienes se debe actuar. El aprendizaje de la libertad es el aprendizaje del *vínculo de la libertad*. Únicamente ese vínculo de la libertad, esa obligación hacia la libertad del otro que me impone mi propia libertad, puede llevar dignamente el nombre de ciudadanía. La paradoja, entonces, se desdobra: no solamente el hombre tiene necesidad de un maestro que lo emancipe, como decía Kant, sino que también es necesario añadir que el fruto de esta emancipación es sustituir la tutela rechazada del maestro no por la soberanía de la liberación sino por la obligación hacia la libertad del otro. El aprendizaje de la libertad se convierte en el aprendizaje de la obligación.

Es extremadamente difícil pensar la manera como el aprendizaje de una libertad pública, que es al mismo tiempo el aprendizaje de una obligación cívica, puede evitar ser, en realidad, un sometimiento. En efecto, ¿cómo, en las condiciones escolares, llevar al alumno a producir por sí mismo la operación de liberación de la autoridad familiar y la operación de producción de un nuevo régimen de vida común, sin determinarlo de modo normativo, a someterse a las normas ya constituidas de una vida social por venir para la cual él debe prepararse? Tal es, sin embargo, la tarea imposible de la educación. Educar es considerar al aprendiz como productor de reglas, y al mismo tiempo, hacer de él el operador de su auto-sometimiento a esas reglas. ¿Cómo podría la escuela, al tiempo que evita producir seres sometidos, evitar fabricar seres que se auto-someten a las reglas que condicionan su libertad? ¿Cómo puede elevar seres libres si ella los “produce”, los forma, los configura para esta libertad cuyo contenido es precisamente el rechazo a verse configurado autoritariamente o a verse definido por la necesidad de auto-someterse? Hay allí una verdadera aporía.

No se sale, tal vez, de esta aporía sino de una sola manera: por el renunciamiento. Renunciando a pensar la educación como una fabricación, como una hechura, una (re) producción; renunciando a pensar la comunidad humana como un conjunto bien ordenado al cual integrar al alumno; renunciando a concebir la libertad tras los pasos de la soberanía. Triple renunciamiento: al modelo pedagógico de la confección; al modelo político de una sociedad ordenada, armoniosa e integrativa; al modelo conquistador de una libertad concebida en términos de soberanía y de dominio de sí. Es decir, renunciando a concebir al alumno como un objeto o un sujeto por fabricar o por producir según una norma o una forma final. Renunciando también, al mismo tiempo, a proyectar en el horizonte de la educación la figura de una comunidad perfecta, o ideal, o realizada. Pues la idea de una confección lograda del alumno es indisoluble de la de una confección lograda de la comunidad humana o de tal sociedad particular. Ahora bien, la educación fracasa cuando se da por finalidad configurar una comunidad bien ordenada y producir los seres integrados a ella. Y la emancipación fracasa cuando se da por fin conducir –elevar– al alumno [élève] a la altura de esta comunidad bien ordenada. Para que la educación no fracase en-

teramente en su tarea de elevar a un ser humano y de formar un ciudadano o una ciudadana, debe renunciar a considerar el civismo a la medida de una comunidad reconciliada consigo misma y a querer acomodar los seres a ella. En ese caso, al fracasar en formar el ciudadano perfecto de una comunidad perfecta, la educación habrá contribuido a liberar al alumno de las tutelas y de las normas que entraban su libertad, indicándole la obligación que lo vincula con aquellas y aquellos que, liberados como él, no tienen ningún derecho a pretender ejercer una tutela sobre él. La liberación con respecto a las tutelas es también una liberación con relación a la soberanía. La liberación le habrá enseñado a ser libre, de tal manera que no solamente habrá desaprendido a servir sino también a mandar, a mandarse y a mandar a los otros. Habrá desaprendido la soberanía al mismo tiempo que la servidumbre. Habrá hecho la prueba de una “libertad sin poder”, y esta prueba de la libertad será indisociable de una cierta prueba de la libertad del otro, de lo que, a nombre de la libertad que nos es común, es debido a los otros. Este es, sin duda, el comienzo de la convivencia, comienzo del que la escuela no podría seguir siendo el lugar si ella se hunde en la agitación de las funciones y los puestos, con el pretexto de preparar a los alumnos para una sociedad que, para ello, no la necesita.

¿Se puede, para terminar, indicar lo que implica, en el seno de la relación pedagógica, la renuncia a las figuras conjuntas de una comunidad bien ordenada y de una soberanía orgullosa? ¿Una renuncia a la idea de una educación concebida como una fabricación normativa de los seres? La implicación es doble según que se considere el problema desde el punto de vista del alumno o desde el punto de vista del maestro.

Renunciar a pensar la educación como fábrica implica, en primer lugar, dirigirse al aprendiz como a un ser en potencia de llegar a ser otra cosa que lo que es, pero, ciertamente, según una potencia que él es el único en poder activar y actualizar. No hacer algo de él, sino ponerlo en situación de poder hacer –o no hacer– de él mismo alguien. Si se presta atención a esta fórmula, significa que las condiciones de éxito de la educación absolutamente respetuosa de la libertad del alumno son también las condiciones del fracaso de la institución escolar y del trabajo del maestro.

Con respecto al enseñante, la renuncia al modelo fabricante de la educación implica no considerar al maestro como aquel que dispensa un saber, ni tampoco como aquel que guía el desarrollo del niño –se reconocen aquí los términos de una vieja querrela que ha opuesto, en Francia, a los defensores de una instrucción republicana a aquellos de una educación cívica– sino como un polo de alteridad investido de una responsabilidad que no reside ni en su saber ni en su posición en la jerarquía de los cargos, ni siquiera en sus competencias de gobernador, de preceptor o de institutor; una responsabilidad que procede de la alteridad asimétrica (Lévinas) en la cual el maestro se mantiene frente al alumno. Esta alteridad no conquistadora, no soberana, no autoritaria, no normativa que me obliga y me eleva, de la que habla Lévinas, es, tal vez, lo que Arendt, por su parte, ha llamado autoridad: un poder de aumentar, de hacer crecer, una libertad humilde y servicial, paradójal.

Los desafíos de la educación en los derechos humanos y en la ciudadanía

ERNEST-MARIE MBONDA

Université Catholique d'Afrique Centrale, Yaoundé, Cameroun

La educación para la ciudadanía y en los derechos humanos se ha convertido, desde comienzos de los años 1990, en una gran preocupación de la “comunidad internacional”. En un contexto internacional marcado por la violencia y por las violaciones más o menos importantes de los derechos humanos, se puso de manifiesto que una de las vías más prometedoras para promover la paz y el respeto de esos derechos es la educación.

Pero esta preocupación, por entusiasta que sea, se enfrenta, a mi modo de ver, por lo menos con tres dificultades estrechamente relacionadas. La primera es *filosófica y política*, porque supone que el contenido de una enseñanza de los derechos humanos sea determinado de manera precisa. ¿Cuáles son los elementos que constituyen la materia de una tal enseñanza? La segunda dificultad es de orden *pragmático*: de hecho, la educación tiene como objetivo la modificación del comportamiento de los aprendices, como lo sugiere claramente la etimología latina de esa palabra: *educere*, salir de ... para ser llevado hacia ..., a fin de permitirles adoptar las conductas susceptibles de integrarlos en su sociedad o en lo que Dominique Schnapper ha llamado la “comunidad de los ciudadanos”. En este nivel, el contexto socio-político de la educación en los derechos del hombre y en la ciudadanía juega un papel esencial. El problema del vivir juntos no se plantea de la misma manera en una sociedad marcada por tensiones interétnicas o por la violencia y que conoce una relativa estabilidad política que en una sociedad multicultural o que en una sociedad que tiene una relativa homogeneidad cultural. La tercera dificultad es de orden *técnico*. Se reduce a la siguiente pregunta: ¿Cuál pedagogía para la enseñanza de los derechos humanos?

Teniendo en cuenta esos niveles de dificultades, se puede relacionar el problema de la educación en los derechos humanos y en la ciudadanía con la siguiente pregunta: dado el contexto socio-político particular en el que se encuentra cada sociedad, ¿sobre qué contenido se debe poner más énfasis en el vasto campo de los derechos del hombre, y qué pedagogía permite a la vez facilitar la adquisición intelectual de esos saberes y desarrollar las habilidades y los saber-hacer y los saber-ser esperados? Todas esas preguntas podrían situarse en el marco de una cuestión más general: la de saber en qué y por qué la escuela constituye el lugar por excelencia de la educación en los derechos humanos. Para mí, no se trata aquí de responder a todas estas preguntas. Mi objetivo es indicar algunos puntos que han concentrado mi atención en esta vasta problemática.

La educación en la ciudadanía y en los derechos humanos: una preocupación importante de la comunidad internacional

Introduje mi intervención indicando que la educación en la ciudadanía y en los derechos humanos ocupaba un lugar importante en la política internacional de promoción de la paz, de la justicia y de los derechos humanos. Me parece útil ilustrar esta idea indicando cómo se traduce esta preocupación tanto en el plano internacional como en el plano regional.

En el plano internacional, la ONU y la Unesco se pueden citar como las instituciones principales en este proyecto. Además de los textos de la ONU en los que se subraya la importancia de la educación, algunas iniciativas se tomaron con el objetivo de promover realmente un programa de educación en los derechos humanos. La ONU, por ejemplo, declaró el decenio 1995-2005 como el *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en el campo de los derechos del hombre*. En diciembre de 2004, la Asamblea general de la ONU puso en pie un Programa mundial de educación en el campo de los derechos del hombre, que comporta dos fases. La primera (2005-2009) concierne a los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, mientras que la segunda (2010-2014) apunta a la enseñanza superior, a los funcionarios o a los militares. Este programa busca, entre otros objetivos, “hacer de la educación para los derechos humanos una prioridad a nivel nacional, regional, e internacional”, y, también, “examinar, evaluar y apoyar los programas existentes de educación en los derechos del hombre, para poner de relieve los casos de éxito y fomentar las medidas tendientes a buscarlos, a ampliarlos y a precisar nuevos derechos”. El 23 de marzo de 2011, el Consejo de los derechos del hombre de la ONU adoptó un “Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre la educación y la formación en los derechos del hombre”, que será probablemente adoptado por la Asamblea general de la ONU en una de sus próximas sesiones.

En el plano regional, *la Carta africana de los derechos del hombre y de los pueblos*, adoptada en 1981, igualmente subraya el vínculo que existe entre la educación y la promoción de los derechos del hombre: “Los Estados partícipes en la presente Carta tienen el deber de promover y asegurar, por la enseñanza, la educación y la difusión, el respeto de los derechos y de las libertades consagradas en la presente

Carta, y tomar medidas para asegurarse de que estas libertades y derechos sean comprendidos así como las correspondientes obligaciones y deberes” (Artículo 25). Pero es la *Carta africana de los derechos y del bienestar del niño* (1990), así como el *Protocolo a la Carta africana de los derechos del hombre y de los pueblos sobre los derechos de las mujeres* (2003), la que más enfatiza en la importancia de la educación en la promoción de los derechos del niño y de la mujer.

La carta sobre los derechos del niño asigna a la educación, considerada en primer lugar como un derecho, la función de “estimular el respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales, principalmente aquellos que están enunciados en las disposiciones de los diversos instrumentos africanos relativos a los derechos del hombre y de los pueblos, y en las declaraciones y convenciones internacionales sobre los derechos del hombre” (Artículo 11, § 2b), y la de “preparar al niño para llevar una vida responsable en una sociedad libre, en un espíritu de comprensión, de tolerancia, de diálogo, de respeto mutuo y de amistad entre los pueblos y entre los grupos étnicos, las tribus y las comunidades religiosas” (Artículo 11, § 2d.).

Además, según el texto sobre los derechos de la mujer, “Los estados se comprometen a tomar medidas apropiadas y efectivas para...promover activamente la educación para la paz, a través de programas de enseñanza y de comunicación social con el fin de erradicar los elementos contenidos en las creencias y las actitudes tradicionales y culturales, las prácticas y estereotipos que legitiman y exacerban la persistencia y la tolerancia de la violencia con respecto a las mujeres” (Artículo 4, § 2d). Igualmente se trata, en el mismo documento, de combatir ciertas prácticas perjudiciales a los derechos de la mujer, tomando medidas para “sensibilizar a todos los sectores de la sociedad sobre las prácticas nefastas a través de campañas y programas de información, de educación formal e informal y de comunicación” (Artículo 12, § 1e). De otra parte, se pide a los Estados tomar todas las medidas apropiadas para “integrar la dimensión género y la educación en los derechos humanos en todos los niveles de los programas de enseñanza escolar, incluida la formación de maestros” (Artículo 12, § 1e).

La organización internacional de la francofonía (OIF) publicó, en 2009, una “Guía de la enseñanza para la educación en los derechos del hombre en el espacio francófono”, titulada *La educación en los derechos del hombre. Comprender para actuar*. Se trata de una herramienta pedagógica bien detallada (212 páginas) que define y resume el conjunto de los derechos del hombre tal como están contenidos en los diferentes instrumentos normativos internacionales, en la educación en los derechos del hombre, así como sus determinantes y sus apuestas, y que presenta algunos ejemplos de educación en la democracia escolar y fichas pedagógicas para la enseñanza de los derechos del hombre.

También en 2009, la Organization for Security and Cooperation in Europa (OSCE) constituyó un Compendium de buenas prácticas en materia de educación en los derechos del hombre intitulado *Human Rights Education in the School Systems on Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice*. El objetivo de este documento (de 240 páginas) es el de contribuir a la educación en

los derechos humanos con la presentación de ejemplos de proyectos de educación que han llenado cierto número de criterios de eficacia.

“La directrices de presentación definen una “buena práctica” como una estrategia que culmina en la enseñanza exitosa y en el aprendizaje de los valores de los derechos humanos y competencias que podrían demostrarse a través de una actividad de aprendizaje, de una herramienta metodológica, de un recurso audio-visual o de un diseño de programa documentado de un proyecto destinado al sector formal de la educación]. De 237 proyectos presentados por los gobiernos, las ONG y otras asociaciones, 101 proyectos, que son presentados en el Compendium, fueron aprobados por cumplir esos criterios”.

Si es a partir de los años 90 que la cuestión de la educación en los derechos humanos adquiere tal importancia, no es menos cierto que este movimiento se remonta a 1948, con la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Pero hasta ahí, ninguna política de aplicación de esta idea había visto el día. Levantando acta, sin duda, de la magnitud de las violaciones a los derechos humanos, pese a la existencia de numerosos instrumentos de protección de ellos, se puso de presente que era necesario pasar del texto a la acción.

Definir la educación en los derechos del hombre

La tarea de definir la educación en los derechos del hombre no es tan fácil como parece en principio. El proyecto de Declaración de la ONU (2011) ha conservado la siguiente definición:

“La educación y la formación en los derechos del hombre engloba el conjunto de las actividades de educación, de formación, de información, de sensibilización y de aprendizaje que apunta a promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos del hombre y de todas las libertades fundamentales, y a contribuir así, entre otras cosas, a la prevención de los ataques a los derechos del hombre, ofreciendo a los individuos conocimientos de ellos, competencias y comprensión, y haciéndolos progresar en sus actitudes y sus comportamientos, siendo su objetivo el de proporcionarles los medios que contribuyan a la edificación y promoción de una cultura universal de los derechos del hombre” (Consejo de los derechos del hombre, Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre la educación y la formación en los derechos del hombre, Art. 2 §1).

Esta definición da al concepto de educación una extensión amplia que le permite englobar actividades tales como la formación, la información, la sensibilización y el aprendizaje. Por esta extensión, se ve que la educación en los derechos del hombre no es solamente un asunto de adquisición de saberes (información), sino que también supone un trámite que hace a los afectados “sensibles” (sensibilización) a la cuestión de los derechos del hombre y los dispone para darle a la cuestión una dimensión práctica (formación y aprendizaje).

La Guía de la OIF retoma por su cuenta la definición de la ONU tal como está formulada en un informe de 1996: el del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos del hombre sobre “la aplicación del Plan de acción relativo a la Década de las Naciones Unidas para la educación en el campo de los derechos del hombre”:

“Se entiende por enseñanza en los derechos del hombre, las actividades de formación y de información que buscan generar una cultura universal de los derechos del hombre, inculcando los conocimientos, las cualidades y las actitudes tendientes a: Reforzar el respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales; Asegurar el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad; Favorecer la comprensión, la tolerancia, la igualdad de los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones autóctonas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos: Preparar a cualquier persona para jugar un papel útil en una sociedad libre; Contribuir a las actividades de las Naciones Unidas en el campo del mantenimiento de la paz”.

Además, la Guía de la OIF señala el vínculo entre la educación en los derechos del hombre y otros dominios conexos, al considerar al primero como un “denominador común” o un “núcleo duro”. Esta centralidad se resume en dos esquemas:

Esquema 1:



Esquema 2:

La educación en los derechos del Hombre está en el centro de las preocupaciones de:	La educación para la ciudadanía	Que apunta a promover una ciudadanía activa fundada en los derechos y responsabilidades;
	La educación intercultural	Que apunta a desmontar los prejuicios y los estereotipos, a promover el respeto a la diferencia, la tolerancia;
	La educación para la paz	Que apunta a promover el respeto común, la aprensión de los conflictos y su gestión pacífica
	La educación anti-racista	

Cuatro grandes preocupaciones están aquí identificadas, con sus alcances respectivos: la ciudadanía que hace hincapié en la participación y la noción de responsabilidad. Ella abarca la educación para la democracia, donde la ciudadanía implica, precisamente, la participación en la vida política. Los derechos del hombre (que a menudo indican las prerrogativas ligadas a cada persona, o a cada individuo), van de la mano con los derechos y los deberes de los ciudadanos. El hombre de los derechos del hombre siempre es miembro de una “comunidad de ciudadanos”, de una colectividad que le ofrece el marco del ejercicio de sus derechos de manera que sean compatibles con los de los otros, y que concurran al desarrollo de la convivencia. La interculturalidad, que se aplica en particular a las sociedades multiculturales en donde la cuestión del respeto de la diferencia y de la tolerancia se plantea con acento. La paz, que encuentra su pertinencia en las sociedades atravesadas por los conflictos. El racismo, que particularmente concierne a las sociedades multirraciales, precisamente allí donde la tentación de juzgar al otro en función de su color y no en función de su valor como humano es muy fuerte.

La introducción al Compendium de la OSCE da a la definición de la educación en los derechos del hombre una extensión englobante, introduciendo en ella explícitamente, desde el principio, las nociones de ciudadanía democrática:

“El término “educación en los derechos humanos” es a menudo usado en este medio en un amplio sentido, incluye además, la educación en la ciudadanía democrática y la educación en el mutuo respeto y entendimiento, que se basan en estándares internacionalmente aceptados de los derechos humanos. Estas tres áreas son vistas como interconectadas y esenciales en los sistemas educativos, con el fin de preparar a los jóvenes a ser activos, responsables, y participantes interesados en sus comunidades, así como a nivel nacional y global”.

La Ocese, señala además que:

“La educación en los derechos humanos ha sido definida como educación, entrenamiento e información que apunta a construir una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimiento sobre los derechos humanos y los mecanismos que los protegen, sino también

imparte las habilidades para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida diaria. La “Educación en la ciudadanía democrática se centra en las prácticas educativas y en las actividades destinadas a ayudar a la gente joven y a los adultos a jugar un rol activo en la vida democrática, y a ejercer sus derechos y responsabilidades en sociedad. La Educación para el mutuo respeto y entendimiento destaca el autorrespeto, el respeto por los otros, y la mejora de las relaciones entre la gente de diferentes tradiciones culturales” (Ocse, Compendium).

En la definición de la OSCE, como en el complemento del documento, se puede observar el vínculo establecido entre los siguientes tres elementos: la educación en los derechos del hombre, la educación en la ciudadanía democrática, y la educación en el respeto y la mutua comprensión. Estos tres elementos son complementarios, cualquiera que sea el ámbito en el que se encuentren. Todo contexto socio-político plantea a la vez el problema del sentido y el de las implicaciones normativas de la ciudadanía democrática, el del respeto hacia el otro y el de la tolerancia. La definición de la OSCE señala también que no se trata de una simple cuestión de conocimiento, sino también de aptitudes y de actitudes que permiten hacer efectivos esos derechos. La misma definición señala la importancia de la participación de los jóvenes en la vida política de sus sociedades a través del ejercicio de sus derechos y también de sus responsabilidades. En fin, la cuestión de la alteridad, del vivir juntos y de la diferencia cultural, aparece en esta definición para dar un contenido significativo a la exigencia del respeto mutuo.

En resumidas cuentas, se puede decir que la noción de educación en los derechos del hombre, si ella apunta a *a priori* al *conocimiento* de los instrumentos de los derechos del hombre, no le concierne menos su *puesta en obra práctica* en el dominio de la ciudadanía, del vivir juntos pacífico y del respeto del otro.

Educar en los derechos del hombre: ¿cuáles derechos?

Los diferentes instrumentos, internacionales y regionales, proponen una larga lista de derechos del hombre. Pero su contenido, su importancia respectiva, lo mismo que su universalidad, son todavía ásperamente discutidos. Se sabe, por ejemplo, que las diferentes generaciones de los derechos del hombre (derechos civiles y políticos, derechos económicos, sociales y culturales, derechos de la solidaridad) no se perciben de la misma manera de una a otra sociedad. Mientras que las sociedades occidentales tienen tendencia a conceder más peso a los derechos de la primera generación, las sociedades asiáticas, africanas y suramericanas dan prioridad a las dos otras generaciones de los derechos. De hecho se reprocha a la mayoría de los textos poner el acento en las libertades formales (derechos civiles y políticos), descuidando los derechos sociales y económicos, sin los cuales esas libertades no tendrían ninguna significación.

Algunos afirman que el corpus actual de los derechos del hombre es la expresión de la cultura occidental, en la medida en que, no solamente los otros pueblos no han estado asociados a la elaboración de los textos de base como la *Declaración Uni-*

versal de los Derechos del Hombre (DUDH), sino que ese texto, en su contenido, no toma en consideración un cierto número de datos importantes para las culturas de los otros pueblos. La DUH se basaría, por ejemplo, en una concepción individualista del hombre, mientras que en otras sociedades se pone a menudo el énfasis en la primacía de la comunidad.

Estos diferendos subsisten, pero han sido más o menos atenuados por la adopción, en el plano regional, de textos que se supone integran los valores culturales de los pueblos concernidos. Por ejemplo, la *Carta Africana de los Derechos del Hombre y de los pueblos* indica en su preámbulo el cuidado de tomar en consideración las tradiciones africanas, y también integra el lugar de la familia y de la comunidad. La *Carta* consagra tres Artículos (27, 28, 29) a los deberes de cada individuo hacia la familia, la sociedad, y respecto a toda colectividad, al deber de respeto y de tolerancia hacia los otros, y a la obligación de obrar para la “preservación y el reforzamiento de los valores culturales positivos africanos” (Artículo 29). Esta carta señala, igualmente, la interdependencia y la indivisibilidad de los derechos del hombre, allí donde la mayoría de los otros instrumentos o los separan o sólo retienen los derechos mencionados como de primera generación. “Convencidos de que es esencial conceder en adelante una particular atención al derecho al desarrollo; que los derechos civiles y políticos son indisociables de los derechos económicos, sociales y culturales, tanto en su concepción como en su universalidad, y que la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales garantiza el disfrute de los derechos civiles y políticos” (Preámbulo, §7).

La existencia de los textos sobre los derechos de la segunda y tercera generación (Pacto internacional relativo a los derechos económicos, sociales y culturales, declaración sobre el Derecho al desarrollo, etcétera), igualmente contribuyen a atenuar estos diferendos, porque ellos incluyen los derechos descuidados en las primeras declaraciones (derechos económicos, sociales y culturales, derechos al desarrollo, derecho a la paz, derecho a un ambiente sano), categorías de derechos reivindicados por la mayoría de los representantes de las sociedades no occidentales. Es cierto que los derechos de la segunda y de la tercera generación no se benefician de un mismo régimen de protección, porque son llamados simplemente “programáticos”, mientras que los primeros son llamados “ejecutorios”. Pero su reconocimiento, seguido para algunos de su traducción en “pacte”, constituye un paso a partir del cual se puede ir más lejos.

Otra dificultad, en particular para los pueblos africanos y asiáticos, procede de que los derechos del hombre son presentados en general a sus alumnos como una invención occidental, que los otros pueblos deben aprender para acceder al bien vivir. Ciertamente, los alumnos de esas regiones están acostumbrados a aprender disciplinas como las matemáticas, la física la química, con nombres como Pitágoras, Descartes, Lavoisier o Einstein, que no les recuerdan sus propios ancestros. En cambio, para una disciplina como los derechos del hombre, su apariencia exógena puede atenuar su alcance práctico. En efecto, es posible que el vivir juntos no esté completamente asumido por los textos en los cuales se pone particularmente el acento en los derechos de los individuos. Raymond Pannikar mostró que en la cul-

tura india, los derechos del hombre son también deberes, y que esos derechos no son solamente los derechos del individuo, sino que implican a la comunidad entera, e incluso al conjunto del universo.

“[...] los derechos del hombre no son solamente derechos del hombre individuales. Lo Humanum no está encarnado solamente en el individuo...La individualidad no es una categoría substancial, sino una categoría funcional.” (Panikar, 1984 :18).

Agrega luego

“[...] los derechos del hombre no son solamente derechos. Son también deberes, y los dos aspectos son interdependientes. El género humano no tiene el ‘derecho’ de sobrevivir sino en la medida en que cumple con el deber de mantener el mundo...Nuestro derecho no es otra cosa que una participación en el conjunto de la función metabólica del universo”

En el contexto asiático, es evidente que una enseñanza de los derechos del hombre que no tuviera en cuenta este segundo plano cultural estaría condenada a permanecer como una abstracción incapaz de “sensibilizar” a los aprendices, y menos aún a transformar sus comportamientos.

Hablando de la historia de los derechos del hombre, se cita en general la genealogía de los derechos en la que no se menciona sino las producciones normativas de las sociedades occidentales, en Inglaterra (la *Magna Carta* de 1215; el *Habeas Corpus* de 1679; el *Bill of Rights* de 1689), en los Estados Unidos (*Declaración de independencia* de 1776), en Francia (la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* de 1789). ¿Qué ocurre con el Código de Hammurabi, rey de Babilonia, que data de 1750 AC? Con el *Donsolu Kalitan* o “juramento de los cazadores” en Malí, proclamado el día de la entronización de Soundjata Keita en 1922, que con estos términos acentúa el derecho a la vida:

“Toda vida es una vida, el daño demanda reparación, practica la ayuda mutua, preocúpate por la patria, anula la servidumbre y el hambre, que cesen los tormentos de la guerra, cada uno es libre de decir, de hacer y de ver ¿Qué lugar para las revueltas de los esclavos negros en el continente americano, entre el siglo XV y el XIX , que es una de las maneras más significativas, en África, de enseñar, de una parte, el rechazo de la servidumbre, y, de otra parte, el carácter innoble de cualquier forma de esclavización del otro”? ¿Qué importancia se concede a las luchas que se llevaron a cabo en África, en Asia y en América Latina para liberar a sus pueblos de la dominación colonial?

Se puede citar también la dificultad para interpretar la noción de dignidad, que se considera como la matriz de los derechos del hombre. ¿Cómo cada cultura o cada civilización traduce esta acepción de la dignidad? ¿Cómo la dignidad está asociada a la persona humana durante las diferentes etapas de su vida? ¿Cómo definir la dignidad

del niño por nacer? ¿La del niño? ¿La de la mujer? ¿La de las personas mayores? En algunas sociedades, la dignidad de las personas mayores está unida al papel de guardianes de las tradiciones de sus comunidades, y aparece incompatible con su internamiento en casas de retiro. Esta dignidad de las personas mayores se puede traducir en términos de derechos, con respecto a los cuales las personas jóvenes deberían ser iniciadas en la formación de los derechos del hombre. Se puede aquí citar la Carta africana sobre los derechos del niño que consagra su artículo 31 a “la responsabilidad del niño” y prescribe al niño el deber “de obrar en favor de la cohesión de su familia; de respetar a sus padres, a sus superiores y a *las personas mayores*” [las cursivas son mías] en todas las circunstancias, y de asistirlos si es necesario.” (Art.31, §a).

Como se ve, el contenido de los derechos del hombre es vasto, y no es fácil de fijar *a priori* la materia de una educación en los derechos del hombre. Lo que nos conduce a la idea de la importancia de la toma en cuenta de los contextos específicos de las sociedades.

Educación en los derechos del hombre y contextos socio-políticos

La cuestión de los contextos, como ya se ha sugerido anteriormente, es igual de determinante para el éxito o fracaso de un sistema de educación en los derechos del hombre. Se puede demostrar este aserto, a partir del Compendium de las buenas prácticas por la OSCE para las sociedades de Europa, de Asia Central y de América del Norte, y también a partir de otros ejemplos contenidos en la Guía de la OIF y en algunos trabajos que tratan de la educación en los derechos humanos en África.

Como primer ejemplo, citemos el proyecto llamado “La diversidad en las escuelas de la Colombia Británica”. Ese proyecto de educación tiene como objetivo favorecer el respeto de los derechos de la persona en un contexto de diversidad cultural (bilingüismo y multiculturalismo). Los países de América, en general, están efectivamente confrontados con la lacerante cuestión de la diversidad y del respeto a la diferencia. Se vuelve inoperante, en semejante contexto, concebir una educación en los derechos del hombre que no sensibilice a los alumnos para esta cuestión de la diversidad, y que no prescriba el respeto a los miembros de las otras culturas como necesario para el respeto de los derechos del hombre en general. Ese programa puede aproximarse al de la provincia de Manitoba en Canadá, llamado “Inclusion of Multiple Cultural Perspectives in the Development of Social Studies Curricula” que, por las mismas razones, enfatiza en la diversidad cultural.

“El curriculum resultante requiere aprendices que exploren la diversidad a nivel local, provincial y nacional. Anima a los aprendices a desarrollar actitudes positivas hacia un entendimiento de las diferencias y similitudes existentes”.

El ejemplo de Bosnia Herzegovina es igualmente significativo. Lleva el título de “Education for Peace”, que de entrada deja adivinar la influencia de la situación

trágica del genocidio que conoció ese país en los años 90. Lo esencial del programa está orientado hacia la formación de “*peacemakers*”:

“El principal objetivo y reto del programa de la Educación para la Paz, es el de educar estudiantes que se conviertan en pacificadores, y el de conducir sus talentos, capacidades y energías hacia la creación de una civilización de paz basada en los pilares tripartitos de la cultura de la paz, de la cultura de la curación, y de la cultura de la excelencia. En particular, la Educación para la paz apunta a: Equipar a los estudiantes con el conocimiento, herramientas, actitudes y confianza para resolver conflictos pacíficamente, y para crear ambientes libres de violencia en sus escuelas, familias y, en general, en sus comunidades, y Crear mecanismos para los profesores, estudiantes, administradores, personal de apoyo y padres para que participen activamente en la construcción de la armonía inter-étnica, en la democracia y en una cultura de la paz en la comunidad escolar y en la sociedad en general”.

El programa propuesto por “Human Rights Education Associates en los Estados Unidos” está orientado hacia la formación para la responsabilidad cívica y para la ciudadanía, entendida como servicio a la comunidad. Se notará que los derechos más enfocados en ese programa son los derechos de la segunda y de la tercera generación, en donde las cuestiones de la pobreza, del derecho a la vivienda, del derecho a la salud, y del derecho a un ambiente sano ocupan un lugar importante. Ese programa ha elaborado un manual, el “Human Rights and Service-Learning Manual” que cubre cuatro dominios: el medio ambiente, la pobreza, la discriminación, los derechos del niño a la educación, el derecho a la justicia. Cada tema está acompañado de un programa pedagógico. El tema ambiental y derechos del hombre, por ejemplo, está dividido en dos subtemas: “Planting for people and Eradicating Pollution”.

“Sembrando para la gente y erradicando la polución”. Los proyectos propuestos para el primero son el cultivo de alimentos y su donación a un refugio para indigentes, y ofrecerse en una granja o centro natural. Para el último, los aprendices pueden buscar los niveles de polución en una vía fluvial en criterios basados en los derechos humanos (por ejemplo, no solamente agua limpia sino también acceso de la comunidad y uso de vías fluviales) y reporte a los oficiales locales y comerciales”.

Bajo el tema del alojamiento, a los aprendices se les lleva a ver los lazos que existen entre la cuestión del alojamiento y el acceso a otros derechos:

“Ellos aprenden cómo estar sin hogar afecta el acceso a los derechos del individuo, como el derecho a la salud o al trabajo, y pueden experimentar lo que significa tomar medidas para poner fin a las violaciones a los derechos humanos.”

No es difícil, aquí también, establecer un vínculo con el contexto. Si globalmente los derechos civiles y políticos no están verdaderamente amenazados en el contexto americano, son, por el contrario, las otras categorías de derechos, los derechos económicos, sociales y culturales, y también los derechos de la tercera generación, los que más dificultad tienen en hacerse efectivos en ese contexto.

Burundi, igualmente, ha establecido, en 2007, un “Plan de acción de formación cívica y humana, y de educación para la paz y en los derechos del hombre (2007-2008)”. Allí se justifica la importancia de la enseñanza de los derechos del hombre, recordando el contexto de crisis socio-políticas que han marcado la historia del país, y que culminaron en las masacres interétnicas de 2003. “*Frente a esta situación*, indica el documento, *la escuela debía inculcar a los alumnos los valores de la paz, de respeto de los derechos y de democracia.*” (Compendium: 7).

La presentación del objetivo general de ese proyecto, da prioridad a la formación en la paz:

“Ese proyecto tiene como objetivo formar un hombre de paz, íntegro y patriota. Es un proyecto que propone desarrollar en los alumnos: los valores de sí mismo y de los otros; los valores de paz, de cohabitación pacífica, de democracia y de amor por la patria; el culto de la verdad y de la integridad; el sentido del honor y de la dignidad; las actitudes de defensa y protección del medio ambiente” (Ibíd.: 8).

Con base en esto, un programa de formación, que cubre prácticamente todos los niveles de la enseñanza primaria y secundaria, ha sido puesto en marcha, el cual permite descubrir gradualmente, con relación a la problemática de la paz y del vivir juntos, ciertos dominios específicos de los derechos del hombre. Señalemos que la enseñanza del derecho humanitario hace parte de ese programa.

Senegal (Comité Senegalés de los Derechos del Hombre) estableció un proyecto denominado “Gobernabilidad escolar” (Cf. Guía de la OIF, p.64 sg.), cuyo objetivo es el de asegurar una cierta formación para la ciudadanía, estimulando la participación de los alumnos en la vida social y política. Ese proyecto pasa por la puesta en marcha de instancias de gobierno escolar en el nivel de cada escuela:

“asambleas de clase (organización de elecciones en las clases de las escuelas consideradas, el conjunto de los alumnos de una clase eligen tres “diputados” por clase); asamblea escolar (está constituida por los “diputados” de clase); consejo escolar (los “diputados” de la asamblea escolar eligen a su vez los diputados consejeros que se encargan de las comisiones); elección del presidente del gobierno escolar (los diputados consejeros eligen el presidente del gobierno escolar y su delegado); comité de coordinación para la puesta en marcha del gobierno escolar (además de los miembros de las diferentes instancias, está compuesto de representantes de padres de alumnos y de la administración); y funcionamiento y evaluación.”

Camerún, a su turno, elaboró, en 2006, un Cuaderno Pedagógico sobre la Educación en los Derechos del Hombre en Camerún”, y una “Guía de la enseñanza para la Educación en los Derechos del hombre”. Se organizaron muchos talleres, con miras a la formación de los formadores en materia de derechos del hombre. Y un cierto número de escuelas piloto fueron escogidas para comenzar ese programa, que por el momento, no se ha generalizado todavía. Los estudios que se han hecho a este respecto muestran la eficacia de tal enseñanza, tanto para la creación de una atmósfera de respeto de los derechos del hombre en la escuela como para la misma sociedad.

La educación en los derechos del hombre: ¿cuál pedagogía?

Los especialistas en pedagogía discurren a menudo sobre la pedagogía más apropiada para la enseñanza en la escuela contemporánea, oponiendo con frecuencia la pedagogía tradicional, centrada en el maestro, y la pedagogía moderna, centrada en el aprendiz. En lo que concierne a la educación en los derechos del hombre, ésta última no parece ser eficaz. El papel del maestro, tomado aquí como representante de la institución, es aquí esencial, no porque encarna el saber sobre los derechos del hombre, sino por la posibilidad de hacer de ellos principios de acción concreta. La postura moral del que enseña, por ejemplo, la ley de la caída de los cuerpos de Galileo, no tiene ninguna influencia sobre la credibilidad de su saber. Por el contrario, es muy importante, para la enseñanza de los derechos del hombre, que el mismo educador esté implicado de una u otra manera en su enseñanza, y en particular en sus relaciones con los alumnos. Por esto, no se puede considerar su lugar en el proceso pedagógico como marginal. En el proceso del aprendizaje se enfatiza en los estudios de caso, que ayudan a hacer de la cuestión de los derechos no una cuestión abstracta, sino una cuestión práctica, con la que los aprendices están confrontados en su vida cotidiana y en todos sus ambientes. Se insiste también en la pedagogía de la cooperación entre los alumnos, que favorece una búsqueda común de soluciones a los problemas tratados en los estudios de caso. Es una metodología que ha demostrado su eficacia también en Senegal. En materia de respeto hacia los otros, los seres humanos son, en general, más sensibles a situaciones reales, incluso cuando están presentadas a manera de ficción (reproduciendo situaciones de manera realista), que cuando son simples abstracciones de las nociones y las normas de los derechos del hombre. Los trabajos de Jean Piaget sobre *El juicio moral en el niño* muestran el proceso de construcción del juicio moral en los niños y el lugar que, en ese proceso, ocupan los juegos entre los niños, donde siempre hay que respetar las reglas (en particular las que ellos mismos se fijan, o las de los otros).

Me parece que, más allá de todas estas aproximaciones, la mejor pedagogía en materia de educación en los derechos del hombre consiste en hacer de la escuela una sociedad en la que esos derechos sean efectivamente puestos en obra. La escuela es, después de la familia, el segundo gran hogar de la educación del niño. La escuela presenta todas las características de una sociedad en miniatura, en la que la mayoría de las cuestiones de derechos del hombre se plantean: es una sociedad estructurada que comprende personas que aseguran cierta autoridad (autoridad administrativa, autoridad pedagógica), compuesta de alumnos que pertenecen a categorías sociales (ricos, pobres), a religiones, a veces a etnias y a razas diferentes. Se experimenta allí, entonces, los valores de la democracia por la manera como la autoridad se ejerce en la escuela, con o sin la implicación de las partes interesadas (maestros, personal administrativo, representantes de los alumnos). Se comprende allí el significado de los principios de igualdad y de no discriminación, a través de la relación que la escuela mantiene con los alumnos procedentes de capas sociales diferentes. Se aprende allí la tolerancia y el respeto de la diferencia en las relaciones con personas con identidades (étnicas, religiosas, raciales) diferentes. Es la escuela la que asume la responsabilidad general de formar ciudadanos que conozcan los derechos

de las personas y aprendan a respetarlos, y también que aprendan a participar en la construcción del bien común. Como lo escribe François Audigier,

“LA EDH, incluso hecha notablemente desde el punto de vista teórico en la sala de clase, no tendría ningún sentido para los alumnos, incluso sería completamente desacreditada si en la misma sala de clase o en el resto del establecimiento escolar, esos mismos alumnos estuvieran en lugares y momentos sin derechos, o entregados a relaciones de fuerza y violencia, sin defensa y sin recursos. Para que la Escuela sea un lugar de construcción de una experiencia social rica y auténtica, soporte de la educación en los derechos del hombre, se necesita, por parte de todos los adultos que intervienen en ella un mínimo de acuerdo, de convicción y de trabajo en común” (Audigier: 2000: 13).

La escuela no tiene por vocación alcanzar realizaciones sino, sobre todo, formar personas capaces de integrarse a la vida colectiva aportando, en el respeto de los derechos de los otros, sus contribuciones. Algunas corrientes de pensamiento temen que al acordar tal importancia a la escuela, ésta se vuelva el lugar de un adiestramiento, de la formación de un tipo de ciudadano que podría corresponder a una ideología política particular. Esta objeción no está desprovista de fundamentos. En Francia, por ejemplo, la noción de escuela republicana está cargada de una ideología de homogenización de la sociedad poco compatible con la realidad de la diversidad cultural. ¡No es seguro que el rechazo a admitir la presencia de signos culturales o distintivos en el espacio escolar sea la mejor manera de enseñar a los alumnos la aceptación de las diferencias que encuentran desde el momento en que atraviesan la puerta de su establecimiento! La referencia a los derechos del hombre podría, sin embargo, ayudar a encontrar valores para cultivar, para enseñar a los alumnos a vivir con personas pertenecientes a otras culturas.

En África, se ha visto establecer, en países de credo marxista, como el Congo Brazzaville anterior a 1990, en las disciplinas literarias, la historia y la filosofía, un programa de formación completamente impregnado de ideología marxista. Se evita ese riesgo al garantizar que la escuela, al tiempo que contextualiza sus programas de formación, vela porque esos programas estén en armonía con las normas internacionales de los derechos del hombre, de los cuales lo esencial es cuestionado cada vez menos.

Un estudio comparativo presentado por Bari Fanso en Camerún, en tres establecimientos secundarios en donde la enseñanza de los derechos del hombre ha sido introducida, permite confirmar la hipótesis de la correlación entre la “temperatura de los derechos del hombre” en un establecimiento escolar y la sensibilidad de los alumnos a la cuestión de los derechos del hombre, tanto en la escuela como en sus comunidades. El establecimiento mejor clasificado totaliza 73,5% de puntos de índice de temperatura de los derechos del hombre (mientras que los otros dos tienen respectivamente 71,7% y 69,1%). Ese establecimiento ocupa esa posición por el grado según el cual los derechos de los alumnos son globalmente respetados:

“La escuela garantiza que sus maestros cumplan con sus obligaciones en todo momento. A los niños se les pide que no dejen de propugnar por sus derechos y que repartan panfletos que educan a la gente en sus derechos. Igualmente, no sufren de acusaciones falsas, tortura o castigos degradantes, porque los estudiantes tienen el derecho de llevar cualquier forma de abuso de sus derechos a la dirección y éste será tratado con justicia. Los estudiantes (...) tampoco sufren el abuso de sus pertenencias. Las pertenencias y el espacio en la escuela siempre les son respetados. Ellos tienen libertad de expresión y de reunión pacífica, así como se les alienta a practicar los principios de democracia: especialmente cuando se trata de votar por una nueva escuela y por los prefectos de clase”.

No se ve cómo, por ejemplo, una escuela que practica los castigos corporales, como todavía es el caso en ciertos establecimientos escolares en África, podría promover la idea de la integridad corporal del otro y del carácter abominable de la tortura. Y cómo la falta de respeto hacia los alumnos podría ayudarlos a comprender la exigencia del respeto hacia los otros.

Se podría resumir esta correlación por la noción de pedagogía de la cultura de los derechos del hombre en la escuela. Tomo aquí la noción de cultura en un sentido agrícola, que consiste en mostrar, por esta metáfora, que la educación en los derechos del hombre no es solamente una disciplina que se transmite de manera teórica, sino que exige un medio que favorezca esa adquisición, incluso ese crecimiento” en los alumnos de las costumbres y aptitudes de respeto de los derechos humanos

Experiencia estética, “convivencia” y “pensamiento ampliado”

¿Qué permite pensar que la experiencia estética y la experiencia de la creatividad artística pueden ser una parte de la educación del ciudadano?

LAURENCE CORNÚ
Universidad François Rabelais – Tours, Francia

En primer lugar, quisiera agradecer a los organizadores por su invitación y felicitarlos por su iniciativa: la de haber organizado un coloquio sobre el tema de “Ciudadanía y convivencia” –tema magnífico y difícil, que está en el corazón de nuestras mutuas preocupaciones– así como también por haber propuesto filósofos para intervenir en él.

Algunas palabras como preámbulo sobre el título escogido: “Ciudadanía y convivencia”. Los términos dicen más en español que su equivalente en francés. “Ciudadanía” se traduce en francés por “citoyenneté”. Ahora bien, se escucha en el término francés la “cité”, en el sentido político, pero no la “ville” (un lugar construido y organizado de cierta manera, con calles para circular y lugares para reunirse); mientras que ese doble sentido se escucha en ciudadanía. Ahora bien, me parece que no es ajeno al propósito de escuchar en la misma palabra que la citoyenneté (la construcción de una ciudad política), también se lleva a cabo en lugares, en “lugares comunes”, en lugares para todos: se necesitan calles y sitios públicos para el vivir en común: para la convivencia.

A su turno, ese término puede traducirse en francés por “vivre-ensemble” (expresión verbal que puede substancializarse); o por “convivialité”, o aún por “co-exis-

tence”. Pero el término francés de “co-existence” significa una yuxtaposición de existencias, el “vivre-ensemble” una unidad, y el de “convivialidad” una atmósfera agradable; allí donde “convivencia” evoca un “vivir con” -aún más: uno o varios modos del “vivir con”-, la “vivencia” (incluso si esa palabra no existe) es más que la vida: es un régimen de la vida, y el prefijo español “con” lo dice mejor que el adverbio francés “ensemble”: supone la alteridad y la relación, y no solamente el reagrupamiento y la unidad.

¿Qué relaciones se pueden establecer entre ciudadanía y convivencia? ¿La convivencia es una condición, y una condición “educable”, un requisito de la ciudadanía? ¿Y la convivencia propia de la escuela prepara, educa, para la ciudadanía? Se han visto las paradojas en serie que provoca la educación del ciudadano: la del aprendizaje de una ciudadanía en un momento en el que el interesado todavía no es ciudadano; la del ejercicio de una autoridad educativa con miras a una igualdad democrática. Además, Etienne Tassin ha recordado la situación casi insostenible de la escuela en un mundo que ha arruinado el principio de su autoridad.

Interesarse en la convivencia, como la condición de la ciudadanía, llama nuestra atención sobre la ruina de la ciudadanía que representa la violencia, y sobre la preocupación y el esfuerzo constante de aquellos que velan por una cierta convivencia, desde la escuela, en la escuela. Pero observemos, antes de avanzar, que una tal perspectiva ya ha operado un ligero desplazamiento en la definición de la ciudadanía: podemos comprender la ciudadanía como el estatus jurídico-político del ciudadano, y entonces ella apelará a una instrucción para esclarecer al ciudadano sobre sus derechos y sobre la ley. Se la puede comprender como el ejercicio de deberes, lo que implica una capacidad de vincularse con la ley, y entonces es necesaria una educación cívica, de naturaleza moral, para el ejercicio de esta libertad consciente de sus deberes. Pero la convivencia, más allá incluso del conocimiento de los derechos y del ejercicio de los deberes, implica la dimensión concreta, vivida, sensible, del vivir con otros: no se trataría solamente de conocimientos por desarrollar, o de virtudes por practicar, sino de vivir una experiencia. No se trataría solamente de “la educación del ciudadano”, sino, como en la expresión que se expande en Francia, de “educación para la ciudadanía”. Estaríamos, entonces, ante el problema de lo que se llama una “sensibilización”. En la experiencia de la convivencia se haría una cierta sensibilización; se desarrollaría una cierta sociabilidad, incluso más que una civilidad (formalismo minimalista): los hábitos de estar con el otro.

Se puede pensar en una sociabilidad política y en el hecho de hablar y de hablarse en los lugares de todos. Se puede, entonces, tener por objeto familiarizar a los estudiantes con situaciones y en ejercer habilidades consideradas indispensables en democracia: como el debate que, por la práctica del recurso a la argumentación, en lugar del enfrentamiento físico, aparece como lo que el futuro ciudadano debe poder ser cuando esté formado. Los organizadores de este coloquio están plenamente conscientes de lo que esto implica concretamente en la reflexión sobre las prácticas pedagógicas: las “instituciones educativas” no están necesariamente fundadas en la confianza en el alumno, en el estímulo de su creatividad (entendida de manera gene-

ral como autonomía): “¿hasta qué punto romper con esos esquemas y modelos?”, se lee en la presentación. Pero parecería que la proposición de reflexión va todavía más lejos, a otra parte diferente a la formación directa de las conductas democráticas: a la búsqueda de una experiencia sensible de lo “común”: los organizadores retoman el problema de manera audaz, y nos invitan a reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿podría ser el arte un “dispositivo” en el objetivo de la educación del ciudadano?

De ahí la formulación de mi pregunta: ¿Qué permite pensar que la experiencia estética y la experiencia de la creatividad artística puedan ser una parte de la educación del ciudadano?

No hay ninguna razón para que hayamos salido, como por arte de magia, de las paradojas precedentes. El arte no es una solución milagro, ni una técnica eficaz contra aquello de lo que sufre la escuela. De ninguna manera es una vía de facilidad. Pero, en efecto, me parece vital que la experiencia estética pueda tener lugar en la escuela, y esto incluso para los aprendizajes prioritarios. ¿Por qué esto? Es, sin duda, una apuesta, de la que daremos algunas razones. Antes de volver a este punto, hay que decir algunas palabras sobre las relaciones entre arte y ciudad, y proponer algunas reflexiones sobre “la educación estética del hombre”.

El arte: una “eficacia” paradójica

Se puede argumentar e ilustrar la tesis según la cual hay una “eficacia política” del arte, es decir, una relación posible con el común de la ciudad, de la “polis”. Pero esta relación puede tomar formas opuestas con respecto al poder. Hay muchas clases de eficacia política de las artes.

El vínculo entre educación de la sensibilidad y ciudad se establece, desde hace mucho tiempo, bajo diferentes formas. Se recuerda la desconfianza de Platón por las artes: la pintura, como copia, o la poesía como fábula. Sin embargo, la música tiene un papel que jugar en la educación y la ciudad platónica: las canciones de cuna sirven para preparar a los niños y en la ciudad, hay una música bien precisa que le conviene a la ciudad, que contribuye, por su armonía, a hacer aceptar su orden.

¿Se puede hablar, verdaderamente, –a propósito de la exposición a una forma de música– de una educación estética? –Educación de la *aisthèsis*, de la sensación, de la sensibilidad, sin duda, pero en ningún caso de lo que Kant más tarde llamará el “libre juego de las facultades”. Lo que importa en la educación del ciudadano de la ciudad platónica es una forma de domesticación de la parte sensible del alma, una armonización que compromete una forma de lo común en el individuo, pero un común sin igualdad, un orden jerarquizado al cual solamente unos fueron “sensibilizados”, mientras que otros lo conciben y lo dirigen.

Esta educación representa una etapa ligada al hecho de que el hombre es “sensible”, y un medio destinado, para aquellos que no pueden ir más allá, para ejercer

la virtud de la temperancia. Esta educación contribuye a la ascensión a las virtudes necesarias para el orden de la ciudad, ya sean éstas comunes o particulares. Se ve que la legitimidad de una tal educación depende de un pensamiento de lo político como orden de la ciudad, de un pensamiento de la belleza como armonía determinada y “moralizante”: formadora de las “costumbres” esperadas, de las virtudes esperadas. Algunas artes, encasilladas, pueden ser comprometidas en función de un orden. ¿Pero, no escapa “el arte” a todo orden y a toda instrumentalización?

Reconfiguración sensible

El filósofo Jacques Rancière distingue dos sentidos de “política”: hay la política como orden, como “policía”, policía de un orden que ha fijado las desigualdades, y que, en jerarquías reconducidas y sensiblemente marcadas, esboza una distribución de lugares asignados, una “repartición sensible” de la desigualdad. A este orden se opone la política como contestación de la repartición desigual, como reconfiguración sensible de relaciones, como puesta en acto sensible de la igualdad. Esta reconfiguración opera una nueva distribución sensible, esta vez bajo el principio de la igualdad: una nueva “repartición de lo sensible”. De esta manera, hay una “partición policial de lo sensible” que es una “armonía entre una ocupación y un equipamiento”: el de la “comunidad armoniosamente tejida, donde cada uno tiene su lugar, en su clase, ocupado en la función que le corresponde, y dotado del equipamiento sensible e intelectual que conviene a este lugar y a esta función”. Extrapolemos: la educación consiste entonces en “producir” los seres necesarios para las funciones asignadas por el orden, y a “equiparlos”, sensible e intelectualmente, según su naturaleza supuesta, y, sobre todo, según que se destine a a estas personas a tal ocupación: según los imperativos de una racionalidad funcional –para “el mejor de los mundos”.

Pero la “política es la práctica que rompe con este orden de la policía que anticipa las relaciones de poder en la evidencia de los datos sensibles”. Si la primera (la política–policía, la ciudad de Platón) enrolara ciertas formas de algunas artes, la segunda, la política de los “sin parte” tiene un parentesco con el arte, incluso si no lo incorpora: “Si la experiencia estética toca a la política, es que ella se define también como una experiencia de dissensus, opuesta a la adaptación mimética o ética de las producciones estéticas a los fines sociales”.

Esto implica varios puntos de divergencia con relación con la perspectiva platónica:

El arte, que es la creación de formas, está aquí en su “régimen estético”: ya no está más en su régimen representativo. Él no representa ni encarna la armonía. Pero, inversamente, tampoco tiene que, como un cierto arte “comprometido” lo supone, representar el desacuerdo, ni engendrar una mala conciencia en el espectador. El “régimen estético del arte” hace que busquemos en una obra no una representación (de una cosa o de un poder), sino una reconfiguración sensible, una simple recon-

figuración de nuestra percepción, sin intención de reforma moral de nuestro juicio político, y por eso mismo mucho más “subversivo” de las costumbres del ver y del percibir. En ese régimen, las formas son simplemente presentadas, ofrecidas en museos, en salas, en lugares, sin resultados asignables, o evaluables. Entonces “la eficacia” propia de algo que sería el “arte” puede, sin duda, ser una libertad que es una resistencia a todo poder, pero esto se despliega bajo la estricta condición de renunciar a cualquier pretensión de eficacia política, social, moral.

“La eficacia estética es la eficacia de una distancia, de una neutralización”. Incluso la de una intención. Hay una separación entre las intenciones del artista y la mirada del espectador. Entre el artista y el espectador hay, como tercero, una “forma sensible presentada en un lugar de arte”.

No hay, entonces, que esperar del arte, en ese régimen, ni una afiliación a un poder, ni un compromiso traducible en un slogan.

Es precisamente porque el arte es simplemente él mismo, que puede operar una resistencia. La eficacia política del arte es una eficacia paradójica.

El ejemplo de la danza contemporánea

Los artistas son conscientes de que un poder (caricatura de lo político) puede querer manipular los cuerpos en la danza, las almas por la música, los deseos por las imágenes, y que su arte es una resistencia. Los bailarines saben que los organismos que no tienen cuerpo, pueden hacerse amar en esos cuerpos. Los poderes han “entendido”, declinándolo de diversas maneras, cómo un cuerpo ritmado y organizado, un cuerpo de ejército, un desfile, podían simbolizar el cuerpo político, como una masa hecha potencia. Los totalitarismos han puesto en obra estos sometimientos inconscientes que sostienen las servidumbres voluntarias. Es que lo político, en el sentido del orden, se juega también en lo que ritma los cuerpos y toma los seres en la mirada y en la voz.

Bailarines, críticos e historiadores, han considerado, claro, esta nueva forma de relación entre danza y potencia estatal en el siglo XX: “esta voluntad del Estado de organizar su propia estetización –lo que tiene por correlato necesario la instrumentalización del arte– se encuentra, a la vez, en los coros de movimiento de las grandes misas nazis... y en las danzas de masa del régimen soviético... Ese deseo de estetización de lo político encuentra en la danza y en la potencia de la experiencia cinestésica un formidable recurso de movilización y de incitación, recurso, sin duda, neutro en sí mismo pero que, precisamente por eso, puede ser puesto al servicio de lo peor”.

Pero “frente a esta posibilidad de instrumentalización, podríamos preguntarnos si la obra propia de la exposición coreográfica no es, por el contrario, la de obligar a una suspensión del poder sobre el cuerpo, una suspensión de la mirada que el

poder ejerce sobre el cuerpo y que lo hace transparente”. Esta “interrupción” hace exactamente eco a la “neutralización” de la que se hablaba más arriba, neutralización que, paradójicamente, hace resistencia: si el movimiento en masa produce el ideal visible, unificando el cuerpo, la danza puede resistir y ofrecer la soledad de la distancia, de lo desconocido, del secreto mismo:

“¿Cómo puede el cuerpo producir el secreto? ¿Cómo puede exponerse como secreto, como intimidad que, al tiempo que se ofrece, se oculta? ¿Exponerse sin ser inmediatamente reducido, interpretado, atravesado, puesto al día, traspasado?”

La danza, en la medida en que permite pensar un modo de exposición del cuerpo que, al tiempo que lo devela, lo preserva de cualquier violación, sería una potencia última de resistencia contra el poder de lo político sobre la intimidad de los cuerpos”.

Es reproduciendo una eficacia paradójica que eso es posible. Si el bailarían expone la exposición, la vulnerabilidad y la resistencia reunidas, lo que está despierto en el espectador es también algo que escapa a los poderes de toda clase. Es el potencial insospechado de una apuesta de no-poder.

Es por lo que una obra, incluso momentáneamente ordenada por un poderoso, ha encontrado en ella misma su libertad, se emancipa de él y nos toca a medida que él se apaga. “En cuanto a esta creación artística, en resonancia con su libre creación de formas, la experiencia estética no es cualquier experiencia sensible: extraña a una satisfacción consumidora inmediata, ella es desinteresada, incluso con relación a un poder, que se nos puede volver indiferente. Ella no reporta lo que percibe a una regla superior, ni a un objetivo moral o político, ni a una instancia externa, sino simplemente a ella misma, sintiendo el “libre juego de las facultades”, y decimos en cuanto a eso que ella depende de un “juicio reflexivo”, que no es ni juicio de conocimiento, ni juicio de utilidad.

¿Cómo puede esta experiencia ser formadora de algo que tiene que ver con el ser político del ser humano, y, en la educación, con su devenir ciudadano?”

La educación estética del hombre

Otorgar un lugar central a “la educación estética del hombre” es lo que hizo el filósofo Schiller (1759-1805) en sus Cartas sobre la educación estética del hombre (1795): “se debe poder mostrar que la belleza es una condición necesaria de la humanidad”. La humanidad del hombre: su devenir humano, es decir, su capacidad, a la vez, de salirse de la naturaleza y de extraer de esa naturaleza, por él mismo, todo lo que pueda ser extraído de ella, ya se trate del plano de la especie y del progreso de la humanidad, o del plano individual. El problema de la humanidad (de la educación) consiste en pasar del estado de necesidad (sumisión a la naturaleza), a la multiplicidad, al de la libertad, que es también unidad de forma. El Estado, en el sentido político, es la “forma objetiva en la cual la multiplicidad aspira a reunirse”. Es el Estado de la liber-

tad cuando esta aspiración se hace reconociendo la necesidad racional de esta forma objetiva. Podemos encontrar allí la idea de que es ciudadano quien reconoce en razón la necesidad de leyes comunes, quien obedece libremente, según la legislación de su razón, y se conduce en tanto que ser moral. La originalidad de Schiller consiste en afirmar que es “por la belleza que el hombre será conducido a la libertad”. El ciudadano es un ser capaz de conducirse según su deber; la ciudadanía supone una educación moral que realiza la humanidad del hombre. Pero ésta supone antes –tal es la tesis de Schiller– una educación estética. En sus Cartas sobre la educación estética del hombre, se propone entonces mostrar cómo la belleza (la experiencia estética) asegura el paso de la naturaleza a la libertad.

Pretende dar sobre ello una deducción trascendental. Pero ésta se acompaña de un pensamiento de la historia y de una antropología. Schiller admite que la historia ofrece numerosos ejemplos en los que el despliegue de las artes no coincide, para muchos pueblos, con el apogeo de su potencia: no encontramos en la historia (excepto en un momento excepcional en la Grecia antigua) realización que dé prueba de esta armonía entre belleza y libertad. Pero tampoco podemos sacar de la experiencia histórica ninguna objeción que exprese lo que tratamos de demostrar. Lo que caracteriza el proceso trascendental es que busca condiciones de posibilidad: ninguna prueba y ninguna objeción pueden extraerse de la experiencia, porque nos situamos más arriba de ella y lo que buscamos es la posibilidad. En esta deducción trascendental el problema es, entonces, el de mostrar que la belleza es una condición del acceso al estado racional. Pero dar cuenta de los “fenómenos” supone observarlos atentamente. Schiller observa el desarrollo histórico de la racionalidad que le es contemporáneo. Él advierte que el progreso de la racionalidad coincide (ya al final del Siglo de las Luces) con una pérdida de sociabilidad: “es la necesidad que reina como amo y que inclina a la humanidad bajo su yugo tiránico”. Tal es “la fiesta ruidosa del siglo”. Él lo interpreta así: la razón se ha desligado de la experiencia y del sentimiento; ella se ha sometido exclusivamente a un entendimiento que analiza todo, lo que ha conducido a “clases enteras de hombres a no desplegar sino una parte de sus disposiciones”. De donde una reducción de cada uno a su función y una fragmentación general de la sociedad.

Rancière ha leído a Schiller y lo cita. Para ambos, incluso en una argumentación diferente, la crítica versa sobre la reducción de cada uno a su función. El funcionalismo es anti-igualitario, dice el uno. El otro apunta a que esa culminación de la racionalidad es dañina para el individuo, al que amputa una parte de su realización, y es funesta para la sociedad, a la que fragmenta: esta negación de una parte del hombre es ruinoso para la humanidad y para la libertad.

Esta lectura de la historia se apoya menos en una metafísica que en una antropología. En efecto, a la oposición metafísica del espíritu y del cuerpo, Schiller va dar un giro antropológico y una salida original: el hombre es, según él, el lugar de dos instintos: un instinto natural (o material), y un instinto formal (o racional), a la vez lógico y moral, y cada uno lucha por la dominación del otro. Pero si la libertad se distingue por la dominación de la forma sobre la materia, ella no es de ninguna manera la aniquilación de la sensibilidad, y el hombre realizado no es un puro

espíritu formal. Por lo demás, la historia ilustra esta lucha de los dos instintos. La escisión entre sensibilidad e inteligencia se traduce allí en excesos como en espejo: se puede ver en las civilizaciones ya sea una “imaginación lujuriente [que] devasta las plantaciones laboriosamente cultivadas por el entendimiento, ya sea “la facultad de abstracción [que] devora el fuego al que el corazón debería haberse iluminado y la fantasía encendido”. La historia muestra a dónde lleva la exclusividad otorgada a uno de los dos instintos. No se trata solamente de la sociedad, sino también del individuo. Del lado de la moral, los principios, desligados del corazón, conducen a una dureza, y a veces incluso, a una afirmación de ideales que coexisten perfecta y muy cómodamente con una dimisión real, con un conformismo social. Uno de los excesos conduce a la “salvajería”, que da a los sentimientos la hegemonía sobre los principios. Pero, inversamente, la “barbarie” deja a los principios tomar un tal dominio sobre la sensibilidad, que ésta se cierra a la realidad a nombre de la forma, y produce “corazones fríos, cerrados”. El hombre es, pues, el lugar de dos instintos (Trieb): el de la naturaleza, y el de la razón; sensible e inteligible; múltiple y uno; deseoso de materia y deseoso de forma. Cada uno de los dos puede perjudicar al otro. Pero —y es ahí donde se abandona la metafísica clásica para entrar en una antropología sorprendentemente moderna— el hombre es el lugar de un tercer instinto: el instinto del juego. Al hombre le gusta jugar y, cuando juega, por lo menos en el juego estético, es decir, cuando juega no solamente por sobreabundancia vital y necesidad de actividad, sino por el placer de las formas —y es en eso en lo que consiste la experiencia estética— entonces se sitúa en una zona— (estaríamos tentados a decir un área), y veremos por qué no está ni bajo el imperio de la sola materia ni bajo el de la pura forma. El instinto del juego estético suspende el dominio del goce sensible inmediato, y lo transpone al reino de las formas. Tampoco es el reino de las formas puras y abstractas, sino el de las formas sensibles. La belleza es a la vez lo que da forma a lo múltiple, y lo que hace amable a las formas: ella no opone la vida y las formas, ella está hecha de formas vivientes.

La atención prestada a la belleza suspende el dominio de la inmediatez deteniéndose ante la seducción de una forma. Primera forma del interés por la forma, el instinto de juego está en lo sensible sin estar prisionero allí. Tal es la resolución trascendental del problema de la educación de la humanidad: la belleza es, por su principio mismo, lo que permite al hombre pasar del dominio de lo sensible, donde él es pasivo, al régimen inteligible, donde es activo- moral, políticamente. La experiencia estética suspende el dominio de la inmediatez sensible al tiempo que abre al libre juego de las formas. Ella constituye, en consecuencia, el paso buscado entre la naturaleza y la libertad, y ella es la única de estar en capacidad de asegurar esta transición, precisamente porque ella es desinteresada.

“La contemplación (o reflexión) es la primera relación de libertad que se establece entre el hombre y el universo que lo rodea. Mientras que el deseo toma inmediatamente su objeto, la contemplación aleja el suyo y hace de él su propiedad auténtica e irrevocable porque lo sustrae de la pasión”. Rancière comenta: “La belleza es obra de la libre contemplación”. Schiller concluye: “Es la disposición estética del alma la que da nacimiento a la libertad”. El arte, percibido en la experiencia estética, sensibilizaría al espectador para la libertad. Le ofrecería no una idea ni un

concepto de libertad moral, o política, sino la experiencia concreta de una libertad desligada, en el goce sensible y desinteresado, del juego de formas vivientes.

Pero si es verdad que, al permitir al hombre hacerse dueño de su naturaleza sensible, la belleza le da los medios de moralizarse, es precisamente porque “el arte no tiene un fin moral”. La belleza no es un instrumento de la razón lógica ni moral; no es un instrumento de la dominación de los sentidos por la razón, ni siquiera de la razón pública. Pero ella permite que la libertad, la verdad y la razón puedan desarrollarse por sí mismas, porque ella es experiencia del libre juego de las facultades —Schiller leyó bien a Kant—. Es de suspensión de lo que se trata. La belleza no determina al hombre a ser razonable, puesto que eso sería una heteronomía, contraria a la libertad, que se determina ella misma. Pero el estado estético pone al ser humano en una disponibilidad gracias a la cual él podrá determinarse libremente.

La belleza hace jugar a la vez a los dos instintos. Ella afloja en uno lo que su uso exclusivo ha tensionado demasiado, y tensa lo que ese exceso había debilitado en el otro. Así, habría dos formas o dos potencias de la belleza: su fuerza tranquilizadora, y su forma energizante. Aflojando la tensión propia a cada instinto, energizando la distensión correlativa del otro, la belleza induce una sociabilidad, en el sentido en que ella se opone a la vez a la violencia que nace de la concurrencia de los intereses materiales (salvajismo), y a la dureza que nace del olvido de la experiencia sensible (barbarie).

Precisemos que la objeción posible de la relativización contemporánea de la belleza no es insuperable. El punto decisivo es el de resistir, apoyados en la capacidad humana para interesarse de manera desinteresada en el juego de las formas, en la experiencia de las percepciones. Que la noción de belleza universal haya sido cuestionada en las corrientes del arte moderno, es lo que discuten el academicismo y toda visión prejuiciada en la materia. De todas maneras, permanecen esta propensión humana a ser cautivado ante una obra sin utilidad y el valor que se otorga al “régimen estético” del arte en una existencia.

La idea (verdadera “idea reguladora”, porque ella no se realiza en la historia) es limitar el instinto de la naturaleza por el instinto formal y, por eso mismo, hacerlos cooperar entre sí.

Insistamos: no se trata, como en la ciudad platónica, de llegar a dominar la experiencia sensorial, la parte “inferior” del hombre por la parte racional. La salida de esta dificultad no está en una jerarquización, sino en un modelo “político” “igualitario”: la “cooperación” de los dos instintos supone —en su limitación recíproca— su articulación, y ella permite la unificación de las dos naturalezas del hombre: la sensible y la inteligible. “Hay allí trabajo para más de un siglo, dice Schiller —es el “trabajo silencioso del gusto”.

Si ayer el problema era el de una aproximación entre Kant y Freud, hoy es a Winnicott a quien se puede evocar, a partir de Schiller. “Es el juego el que es universal”,

dice a su vez Winnicott. El juego prefigura todas las formas de la cultura, gracias al aire transicional que él procura. Y no solamente toda la cultura ha surgido de esta capacidad de “actuar con” objetos transicionales en un espacio potencial, sino que “la experiencia es la de un estado que no tiene objetivo; podríamos hablar de una especie de crédito abierto a la personalidad no integrada”, Esta experiencia es la que abre el ser a una creatividad (tema caro a Winnicott): este espacio potencial acoge sus potencias creadoras desconocidas (“no integradas”), aquellas que una visión funcionalista de la educación pretende reducir: hay lugar hoy para recordar la importancia de dar “crédito a la personalidad no integrada” en la infancia (e incluso más allá), contra las propensiones a clasificar y a predecir precozmente el devenir de los niños.

La belleza sería, entonces, el paso indispensable, la transición posible y necesaria que se buscaba. “En resumen, para hacer razonable al hombre sensible, la sola ruta a seguir es la de comenzar por hacer de él un hombre estético [...] gracias a la disposición estética del alma; la autonomía de la razón comienza, por lo tanto, en el dominio de la sensibilidad”.

Esta idea nos permite salir de una cierta paradoja: no se presupone la ciudadanía (la libertad) antes de su pleno ejercicio. Se estaría, entonces, en una “condición que hace posible esta ciudadanía (por el hecho de la disposición engendrada por el estado estético) y una condición que es una “convivencia”: “solamente las relaciones fundadas en la belleza unen a la sociedad, porque ellas se relacionan con lo que es común a todos”. La universalidad de la belleza produce ese común, ese sentido común que no es el del saber. Sin embargo, permanecemos en la paradoja según la cual la belleza puede jugar ese papel si no se la instrumentaliza, si es verdaderamente libre, y si no hacemos jugar al arte una función social, ni a la educación estética una función moralizadora.

Hay que advertir entonces que no es cualquier común el que es aquí posible: es un común que acoge la entereza de los individuos, pues la armonía esperada en lo social reposa en la armonía sentida por el individuo: “sólo la percepción de la belleza hace [del individuo] una totalidad” [...] Se tiene aquí el esbozo de un “común” político, que no es reducido a un “denominador común”, y que no exige, para constituir lo común, el sacrificio del individuo. Dicho de otra manera: existiría un dominio, al menos uno, en el cual no hay contradicción entre el logro individual y el despliegue de lo común. Un dominio, a la vez, sensible y metafóricamente; se puede salir de la supuesta contradicción radical entre individuo y comunidad. A partir de ese momento la experiencia estética no es solamente un preliminar (el ejercicio de una convivencia no violenta que prepara para la ciudadanía), sino una prefiguración de la comunidad política.

A condición de no instrumentalizar el arte, a condición de no asignarle ningún papel edificante, se puede entonces hacer la apuesta de que la experiencia estética no es extraña a una cierta sociabilidad, aún más: a una sociabilidad democrática. Esto es a la vez una apuesta y un cambio de paradigma pedagógico.

El desafío de un cambio de paradigma:

La cuestión no es solamente la de las virtudes del “arte” que, ingenuamente, se supone son socializantes, sino la del posible parentesco de experiencia entre la comunidad estética y la comunidad política. Esto supone, ciertamente, desprenderse de una cierta formulación de “beneficios” sociales, en términos de unidad y de armonía. Lo que se encuentra depende de principios que se pueden reconocer como dependientes de una dimensión política democrática: un principio de libertad, un principio de igualdad, un principio de publicidad.

Una convivencia libre

La primera dimensión sobre la cual hay que llamar la atención es la de la libertad sentida en la experiencia estética: libertad del espectador y experiencia del “libre juego de sus facultades”. Recordemos que aquí el arte no sirve para nada: él no está en un régimen representativo; no representa la ciudad, no sirve a ninguna religión ni a ningún orden. No reforma ni forma las costumbres. No da lecciones de civilidad. No se trata de una “mediación” representativa. Él es. La obra está ahí. Pero no se trata tampoco de la experiencia ética de la inmediatez, de la experiencia para que una comunidad coincida narcisísticamente con ella misma, como en la fiesta rousseauiana. Si es la experiencia de un “común”, es un común sin intención y sin confusión, una prefiguración de la “comunidad ociosa”, se podría decir. Algo hace libremente comunidad abierta: abierta a lo inesperado creado, regocijándose de la profusión inventiva, de la diversidad de las creaciones.

La experiencia estética es regocijo de los comienzos desconocidos a los que la creación ha dado nacimiento. Cultivar el gusto de las formas vivientes es intentar la apuesta del despertar a todo lo que comienza; es admiración de lo que es nacimiento, es deslumbramiento ante las profusiones de formas inesperadas. La experiencia de las artes vivientes es justamente una metáfora de lo político, señalada también por Hannah Arendt. “Los griegos siempre utilizaban metáforas tales como el toque de flauta, la danza, la curación y el viaje, para distinguir la política de las otras actividades, lo que quiere decir que tomaban sus analogías de esas artes en las que el virtuosismo de ejecución es decisivo”. Si la creación tiene que ver con la prueba de los comienzos, y la experiencia estética con el hecho de estar maravillado, conmovido, y arrebatado, entonces se entiende que ellas puedan ser la metáfora (¿la promesa?) de la experiencia de la libertad política que Hannah Arendt ha pensado como un nacimiento del hombre a la propia libertad. Ahora bien, esta libertad en el común es también una igualdad.

Una comunidad de iguales

Al juzgar lo bello, el obrero se iguala con el burgués, el espectador se eleva como emancipado, contra toda pedagogía explicativa que lo supondría insensible a la be-

lleza o incapaz de juzgar. Estas tesis de Rancière se encuentran también en Schiller: “En el estado estético, todo el mundo, el mismo peón, que no es sino un instrumento, es un ciudadano libre cuyos derechos son iguales a los del más noble [...]. “Aquí, entonces, en el reino de la apariencia estética, el ideal de igualdad tiene una existencia efectiva [...]”.

Es en esto en lo que la clase de convivencia que procura la experiencia estética está en parentesco con la experiencia de la ciudadanía, y no es solamente un preliminar de ella: la experiencia estética actualiza una “comunidad” libre que es también una comunidad de iguales. Hay una dimensión performativa en esta actualización: es erigiéndose como espectador, como autor de un juicio de belleza, de gusto, que uno se muestra igual a cualquier otro.

Esta igualdad en acto no es un “isolismo” [noción introducida por el Marqués de Sade y que hace referencia al encerramiento del hombre en su materialidad corporal, a su incapacidad para comunicarse con los otros. N. del T.]: hay todavía otra dimensión que hace de esta experiencia una experiencia ligada al ejercicio de la ciudadanía: es la experiencia de un espacio público.

Pensamiento ampliado y espacio público

Es en Kant donde se encuentra ese lazo entre pensamiento y comunicabilidad de nuestros pensamientos, y entre juicio de gusto y experiencia de esta comunicabilidad pública. Pero es la filósofa Hannah Arendt la que plantea este tema y, de hecho, hace sobre él el comentario más decisivo: es en ella donde se puede encontrar qué pensar de la experiencia de la frecuentación de las obras como a la vez una “cultura animi”, formadora del individuo, y una experiencia de apertura a una comunicabilidad, constitutiva de un espacio público.

De donde se podría sostener que la experiencia estética y artística es decisiva no tanto porque ella “suaviza las costumbres”, o porque tendría, incluso sin proponérselo, un efecto moralizador que condiciona el acceso a una conciencia política racional (razonable), sino porque ella daría el gusto, por su experiencia sensible, de un cierto espacio público; de un cierto ser en común, plural. El arte no es una domesticación de lo sensible sino otra experiencia sensible de lo sensible. Al decir “es bello” no decimos “eso me gusta”. Asumimos que todos podrían compartir ese juicio, nos comprometemos en la universalización posible de este enunciado: lo ponemos a prueba iniciando la conversación. Nos hablamos de la música escuchada, de la película que acabamos de ver, del cuadro que hemos contemplado. Aprendemos a ver y a escuchar lo que el otro ha visto que nosotros no habíamos visto, lo que el artista nos ha enseñado a percibir, y lo que el otro espectador nos enseña también a descubrir.

Es aquí donde se puede volver a encontrar una fórmula de la presentación de este coloquio: “la escuela es el primer espacio público”. La experiencia estética en

la escuela es una experiencia de lo que es ser un público, lo que es desear y poder comunicar públicamente sus pensamientos. La experiencia estética llama a su universalización, pide ser comunicada, es una experiencia de formas de comunicación que no es extraña a la formación de una cierta experiencia del “común”, un común hecho de singularidades, probando las singularidades, suponiendo el punto de vista del otro: ella es experiencia de lo que Kant llama el “pensamiento ampliado”. “Pensar con una mentalidad amplia, comenta Hannah Arendt, quiere decir ejercitar su imaginación para ir de visita”.

La convivencia que permite experimentar la experiencia estética es, por tanto, libre, igual, plural. Del lado del “sentido común”, su máxima es la del pensamiento extensivo y su intención la de la imparcialidad. La experiencia estética sería una experiencia del “otro” y de la alteridad, que no se reduce ni a una experiencia social (de lo idéntico o de lo diferente), ni al respeto moral del “semejante”. Experiencia que aprende a mirar y a escuchar; experiencia de la atención a la singularidad de las obras, ella es también apertura a la singularidad de los otros. Su experiencia de lo común es de una naturaleza completamente diferente a la de las identificaciones clasificadoras de lo social: ella es invención de un “común” no uniforme, abierto a la existencia y al punto de vista del otro. En ese sentido, ella prefigura lo que restablece el espacio político, en el sentido que le da Hannah Arendt. Se trata aquí no tanto de un espacio de la armonización y de la unidad, sino de un espacio donde se revelan las singularidades, donde se compone y se realiza la pluralidad. Es, entonces, un espacio donde se disfruta de la profusión creadora, libre juego de las formas que anuncia y hace apreciar el libre juego de los seres. Incluso si el placer estético no dice cómo actuar, él amplía el espíritu; pone a los hombres en comunicación, les hace descubrir la condición humana de la pluralidad, y por lo tanto, el juicio del gusto resulta ser “el más político de todas las facultades”.

Sin duda las experiencias estéticas se viven diferentemente en la soledad o en una experiencia colectiva. Pero descubiertas en soledad, las obras suscitan un deseo de universalidad —el pensamiento ampliado—. Y experimentadas en grupo, dejan en libertad de permanecer solo y en silencio. El encuentro de las obras crea un conjunto libre, un colectivo de singulares abiertos a lo que viene. Contrariamente a otras gestiones, el arte se aproxima a las angustias humanas sin enrostrarlas a un poder (político o religioso). En ese sentido, el “vivir con” que propone está fuera del poder, es absolutamente libre. Entonces la parte que la experiencia estética puede tomar en la educación del ciudadano es, a la vez, absolutamente indirecta y esencial. Por lo demás, tal vez sólo sea una oportunidad para ensayar. No es ni la estetización de lo político, ni la politización del arte: es la sola y simple experiencia de una relación libre “en común”, que no sirve para nada sino para tener la experiencia de ella, para cultivar su gusto, que es también gusto de lo imprevisible: experiencia de libre compañía.

Esto es un verdadero desafío: el de un cambio de paradigma para pensar lo político, pero también para pensar la pedagogía. En efecto, al tomar en serio, para la ciudad y en la escuela, la libre compañía que las artes nos proponen, se puede extender, de manera “transductiva”, el “modelo” de experiencia propuesto.

Transposición

Hasta ahora no he disociado experiencia estética y experiencia artística. Sin duda, por la convicción de que una y otra se presuponen: el artista es el primer “espectador” de su obra, y el espectador se aproxima a la creación en su experiencia estética. Los dos experimentan la potencia de una forma creada, percibida, su potencia de creación de un “público”, al mismo tiempo que de solicitud secreta de un “sujeto”: solicitud de esa parte “no integrada”, esa parte de nacimiento o comienzo secreto. Se puede volver ahora al dispositivo concreto de la creación “artística”, pues es por sí mismo “instructivo”: en su configuración más modesta es a la vez un “dispositivo” de la paciencia, de la finitud y del encuentro. La paciencia es aquella, atenta e inventiva, de la de la experiencia del taller, la de la de atención, juguetona e intensa a la vez, y la de la invención de objetos para percibir en un tiempo no instrumentalizado. La finitud es la experiencia, la preparación, la transformación de un lugar, de lo efímero; la intensidad de una fecha única o rara, la emoción estética vivida en común, en un espacio delimitado: lo infinito en lo finito. El encuentro: en la encrucijada de lo cotidiano y de lo excepcional, de la práctica individual y del descubrimiento de las obras, de la estética y de lo artístico. Bajo estos tres aspectos, no es sino en las artes que la experiencia estética es preciosa, y que tales dispositivos son interesantes: talleres de escritura, de lectura poética, de matemáticas [...] se conocen de ellos realizaciones múltiples. Entonces la creatividad puede entenderse, en efecto, en todos los dominios, como una “autonomía, porque hay allí una dinámica viviente de disponibilidad a las formas, recibidas, creadas: de lo que se trata es de una dinámica general del espíritu”.

¿Es esto posible en la escuela? En realidad, esta perspectiva consiste en reconocerle a la escuela su sentido propio, en proteger el tiempo de la *scholè*, el tiempo de los aprendizajes en su libre juego. Ellos presentan resistencia a la presión continua de la angustia de los resultados, al tiempo que velan porque en todo aprendizaje se puedan apuntalar libres compañías: la soledad de los deseos singulares de conocer, al mismo tiempo que el gusto por desarrollar conversaciones y discusiones, y así conocer una especie de ciudadanía intelectual.

Lo que hay de nuevo es insistir en la dimensión estética de los aprendizajes: incluso la inversión intelectual en materias austeras no es extraña a un placer de la voz o de la mirada; a una belleza de las formas inteligibles: caligrafía, y no solamente escritura, potencia de la voz que dice, y no solamente comentario académico del texto por conocer; elegancia de la demostración y no solamente resultado del cálculo. Tales elecciones, que no tienen nada de político en el sentido de “político”, son un trabajo invisible que obra en función de hacer posible un mundo común, y resiste a la fragmentación, a la “feria del siglo”. No es en cualquier contexto mundial que nos viene la preocupación por tales finalidades: es precisamente en una mundialización que, a la vez, uniformiza y separa: la experiencia estética no es, entonces, solamente viviente, ella es vital. Ella es una decisión, una resistencia contra el funcionalismo al cual se quiere reducir a la educación y a la política, contra “la ocupación de los cerebros”, contra la desobjetivación contemporánea.

Para terminar, es a la pedagogía misma a la que hay que reconocer como un arte: arte de los tiempos favorables donde se aprovecha un deseo de conocer, arte de los lugares donde se apoya el gusto de aprender. He aquí cómo todavía se extiende la investigación, que inventa también nuevas formas para apoyar la ingeniosidad inventiva de la pedagogía en lo cotidiano.

Conclusión

Por mi parte, estoy convencida de la importancia, en todos los aspectos, de que una experiencia estética y artística abierta pueda tener lugar en la escuela: experiencia de la poesía, experiencia de la danza, de la pintura, de la música. Habría que decir: experiencia de las formas poéticas, rítmicas, pictóricas, musicales –experiencia del placer estético, de la profusión de las formas, de su vitalidad, de su potencia inspiradora, de su potencial creativo en sí mismas. Estoy convencida, igualmente, de que una tal experiencia tiene, por añadidura –es decir, sin que se la convierta en objetivos explícitos que la instrumentalicen– un efecto sobre todos los aprendizajes, que ella dinamiza, y sobre una sociabilidad abierta, que ella actualiza. Es la convicción de que allí hay algo de viviente, e incluso de vital, para el “sujeto”, para su actividad intelectual, como para cierto “ser en común”.

¿Tal experiencia es posible en la escuela? No hay allí nada fácil, pero tampoco nada que sea irrealizable. Algunos pedagogos trabajan en ello. Que una política pública de la escuela pueda apoyarlos y apoyar ese potencial del arte sin servirse de él, es seguramente algo que debe ser saludado.

Lo que está en juego hoy es una idea filosófica y política de la escuela: por un lado, existe la idea de una experiencia para todos que sólo la escuela puede asegurar. Y en la escuela para todos, el lugar concedido a una experiencia estética y artística constituye una doble resistencia: una resistencia a la reducción de los aportes escolares a saberes instrumentales de base, que se supone son objetivamente evaluables, separados de toda experiencia estética y humana. Una resistencia a la relegación de las artes a una experiencia secundaria, anexa, privada, y, en últimas, reservada a los privilegiados.

La escuela para todos supone el arte para todos, y reconoce a la pedagogía como un arte cuya ingeniosidad vital precede siempre, y desbarata a veces, la instrumentalización a la que se lo quiere reducir.

Ciudadanía, cultura y el sistema educativo de Madagascar

LALA RARIVOMANANTSOA

Universidad de Antananarivo, Madagascar

En un país del Tercer Mundo marcado por la pobreza, como Madagascar, la educación constituye un medio esencial que permite el desarrollo humano. No obstante, a menudo la educación ha sido concebida y establecida exclusivamente por la autoridad política, desde Galliéni, que la instituyó oficialmente en la isla pretendiendo así llevar la civilización a una sociedad heredera de las culturas austronesianas. Las dificultades se acrecientan cuando se observa cuán relativamente turbulenta es la historia de Madagascar y que, además, la sociedad experimenta grandes dificultades para encontrar su equilibrio con el fin de instituir una convivencia apacible. Como prueba, la alternancia en el poder rara vez se ha producido de una manera que sea indiscutible.

Fenómeno violento, la anexión de Madagascar (que reprimió con sangre la insurrección de 1947) impuso el establecimiento de una Escuela colonial para formar los agentes subalternos al servicio de las necesidades socio-económicas de los colonos franceses. Y, de manera igualmente violenta, la Escuela de la 1ª República fue impugnada por haber sido copiada del modelo francés; y los debates de la época aún continúan sonando.

Se está entonces tentado a hacerse las siguientes preguntas: ¿Cuál sociedad? ¿Cuál cultura? ¿Cuál ciudadanía?

Sin duda hay que recordar, en primer lugar, que las respuestas a estas preguntas comprometen fundamentalmente las representaciones que los malgaches se hacen de ellos mismos; que éstas a veces se modifican sin que ellos hayan querido, o al

menos hayan tomado conciencia de ellas, y pasan de un exceso a otro: de la obediencia unánime a la reprobación igualmente unánime con relación a un jefe (Tsiranana fue derrocado después de ser elegido, tratado en todos los términos a partir de su derrocamiento en 1991-92; Ratsiraka fue acogido triunfalmente en 1996; todo el mundo, después de haber sido socialista fue demócrata, al punto de crear, en 2011, 350 partidos políticos).

La conferencia que voy a pronunciar se ocupará, por una parte, de mis reflexiones sobre lo que he vivido y sigo viviendo —desde que, muy pequeño, crucé el umbral de la escuela primaria hasta el día de hoy, en que enseño filosofía como Profesor en la Universidad de Antananarivo—, y, por otra gran parte, en los trabajos de investigación en los que he contribuido, en equipo o individualmente, sobre la cultura y, en general, sus relaciones con la educación.

El 13 de mayo de 1972, un acontecimiento sin precedentes, del que todavía se sienten las repercusiones, sacudió el paisaje social, político y cultural de Madagascar: los movimientos de oposición, que venían de los estudiantes, pronto fueron apoyados por los trabajadores y las capas sociales más desfavorecidas, abandonaron los lugares apartados del Campus para inundar la Avenida de la Independencia y terminar obteniendo la dimisión del gobierno de Philibert Tsiranana, el que, sin embargo, había sido reelegido un mes antes con un votación próxima a la unanimidad.

La ironía de la Historia quiso que Philibert Tsiranana (el primer Presidente de la 1ª República), institutor de su estado, y para quien la promoción social pasa por la educación, fuera expulsado por esta Universidad (en esa época se llamaba Universidad de Madagascar, Fundación Charles de Gaulle) de la que, por haberla creado, estaba muy orgulloso. Quería que su élite intelectual fuera formada in situ para que no olvidara sus raíces y mantuviera presente su misión principal: la del desarrollo y modernización de la sociedad. Preocupado por esta idea, perdió de vista este otro aspecto: que la adquisición y el desarrollo del saber exigen también que ninguna noción pueda ser admitida sin haber sido objeto de un juicio crítico, de un debate. Al fin de cuentas, no solamente el sistema educativo y sus criterios de selección fueron rechazados, sino todos los puntos de referencia sociales de la época (de los que él y todo su régimen eran la encarnación): fueron cuestionados en la calle y en los otros foros organizados (espontáneamente, se hizo creer) por los Comités de reunión de los militantes.

Los estudiantes denunciaban, en primer lugar, la inadecuación de las ofertas de formación (en su espíritu, todavía muy próximas de las que estaban en vigor en las universidades francesas) con las necesidades reales del país, donde la mayoría de la población vive de la agricultura con técnicas que casi no han evolucionado, mientras que el crecimiento demográfico es uno de los más fuertes del mundo. La situación se agrava por el proyecto de reforma de gestión de los flujos, que prohibía prácticamente a los jóvenes procedentes de las capas sociales menos favorecidas acceder a la enseñanza superior. Igualmente, las palabras clave de la lucha fueron malgachización y democratización de la enseñanza.

Dicho de otra manera, la cuestión planteada fue la de saber qué relaciones puede (o debe) haber entre la sociedad y el sistema educativo, sabiendo pertinentemente que habrá que tener en cuenta no solamente lo que piensa cada uno, sino también lo que opina esta realidad tan fluida que es la sociedad y cuya autoridad política no es sino la figura oficial, con decisiones ilustradas por la opinión de los expertos. Y aquí se medirá la acuidad del problema planteado por Hans Jonas, cuando se empieza a preguntar qué futuro preparar a nuestras generaciones futuras: pregunta de dimensiones múltiples, que implica la representación que el hombre se hace de sí mismo. Por otra parte, se percibirá que los puntos de vista que parten de esas diversas fuentes, al tiempo que interactúan se sitúan también en desfase unos con relación a los otros.

Y es precisamente teniendo en cuenta esos factores que nos propondremos comprender los desafíos a los que remite esta temática, para así determinar los límites que conferirán a las nociones un significado concreto, situando nuestros comentarios en su contexto histórico real.

En primer lugar, debemos saber que la escuela se estableció en Madagascar, hacia 1820, bajo el reino de Radama 1ª quien, por tener armas que le permitían reunir todo el territorio bajo su autoridad (según el deseo de su padre, el Rey Andrianampoinimerina que, aspiraba hacer del mar el límite de sus arrozales), debió poner fin a la trata de esclavos, y luego autorizó a los enviados de la London Missionary Society (L.M.S.) a instalarse en su capital para iniciar a los príncipes y a otros dignatarios (algunos incluso estuvieron en Londres) en las nociones elementales de la vida a la europea. El mismo Radama 1ª decidió adoptar el alfabeto latino en la transcripción de la lengua malgache, relegando así a los saberes ancestrales (crónicas de las dinastías reinantes, tratados de astrología, de phyto-medicina...), consignados en caracteres árabes (sora-be), al rango de simples libros mágicos.

Esta cooperación, que se desarrolló después de la muerte de Radama 1º, permitió traducir en lengua malgache la Biblia, y condujo, hacia 1860, a la conversión de la Reina Ranavalona II al protestantismo, que se convirtió así en religión de Estado. Esta soberana hizo construir, en el recinto de su Palacio, un templo protestante después de haber ordenado arrojar al fuego los ídolos reales, atributo inseparable del poder sagrado que le viene en línea directa de sus ancestros.

Cuando, a partir de 1896, Madagascar estuvo bajo el yugo de la colonización francesa, el Gobernador general de la época (el General Gallieni) firmó un decreto que, en su Artículo 5, asigna la siguiente misión al sistema educativo: hacer de los jóvenes malgaches sujetos fieles, y con este propósito consagrarse a la enseñanza de la lengua francesa y de las nociones de historia, de geografía... que puedan inculcar a los alumnos la idea de la grandeza y de la civilización de su nueva patria (Decreto del 16 de abril de 1899).

Desde el punto de vista de las perspectivas de trabajo, el objetivo mayor, que casi no habrá cambiado durante la ocupación colonial, es éste:

Formar los soportes logísticos de la colonización: cuadros medios, intérpretes, institutores, pequeños funcionarios y obreros especializados (Fuente: Unicef, en Análisis de la situación de los niños y de las mujeres en Madagascar, publicado en 1994).

Esta es la razón por la que hubo en Madagascar, hasta 1951, por una parte, una Escuela europea reservada a los niños de la Administración colonial, de los colonos y de los franceses naturalizados; y, de otra parte, la Escuela Colonial para los designados bajo el nombre de indígenas, cuyo nivel de conocimiento transmitido no debía pasar el umbral del Certificado.

Cuando la Independencia fue concedida, en 1960, la mayor preocupación del Gobierno Tsiranana, fue la de dotar a la sociedad malgache de administradores en todos los niveles —que en gran medida le faltaban—, con el fin de realizar los objetivos de desarrollo económico y social que se había fijado. En este orden de ideas, se hicieron esfuerzos en la construcción de escuelas primarias, al menos en el nivel de las Comunas, de Colegios en el nivel de los distritos, de Liceos en las Prefecturas, y en fin, una Universidad en la capital, Antananarivo.

Evidentemente, los solos recursos de la República no podían permitirle honrar sus obligaciones, así que —aparte de la ayuda limitada del sector privado, confesional y no confesional—, fue el Gobierno francés el que aportó, a través de los acuerdos de cooperación firmados al mismo tiempo que las transferencias de soberanía, en junio de 1960, su mayor contribución a la puesta en marcha de ese naciente sistema educativo malgache.

Durante esta primera República, los diplomas entregados por el gobierno malgache tenían el mismo valor que los del sistema francés. Por otra parte, las escuelas públicas primarias, secundarias (de los Colegios y Liceos de Antananarivo, y de otras grandes ciudades del país), y la Universidad, fueron frecuentadas tanto por los Malgaches como por los franceses, para recibir las mismas enseñanzas, proporcionadas, en su mayor parte, por Cooperantes franceses.

No se tardó mucho en darse cuenta que esta configuración se apoya, de hecho, en una concepción elitista de la educación, determinada por criterios exógenos, que hace de las escuelas primarias rurales solamente instituciones en donde el niño malgache aprenderá, además de las nociones más elementales, como saber leer, escribir y contar, a mirar el mundo a través de los valores de la antigua potencia tutelar. Los mejores elementos de las escuelas primarias de las grandes ciudades podrán, por haber dominado la lengua francesa que les permite tener éxito en el concurso de entrada en clase de 6º, integrar los grandes liceos y medirse con los jóvenes franceses.

Si, en un cierto sentido, la apertura a lo universal no es rechazada, es el desfase entre todo el sistema y lo que los contestatarios de 1972 consideran como las aspiraciones legítimas de la sociedad malgache, lo que es denunciado. Copiada sobre el modelo francés, a la escuela malgache se le juzga de parcial, y es sospechosa de acrecentar las desigualdades.

En la perspectiva de la construcción de una sociedad justa, liberada de una tutela que no ha dicho su nombre, recuperando una soberanía por mucho tiempo herida y reprimida (cuyas expresiones fueron, por ejemplo, duramente reprimidas en 1947), el movimiento exigió la revisión de los Acuerdos de Cooperación con Francia —en adelante designados como Acuerdos de esclavitud, así como el abandono del francés como lengua de enseñanza.

Cuando llegó al poder, a partir de 1975, Didier Ratsiraka no podía ignorar todas esas ideas y valores que servían de fundamento a las reivindicaciones populares de 1972. Es así como en la Carta de la Revolución socialista malgache, redefinió la misión que pretende hacer cumplir al sistema educativo malgache para el advenimiento de una sociedad justa en desarrollo, anti-imperialista y solidaria con los países del Tercer-Mundo.

En los hechos, esto se traduce en la adopción de la ley 78/040, que reorienta todo el sistema, según los términos siguientes: “construcción de una sociedad socialista moderna, descentralizada, armoniosamente equilibrada y técnicamente desarrollada” (Artículo 1º). El texto agrega que el alcance de este objetivo estará orientado por un organismo de planificación, especialmente en lo que atañe a la malgachización, entendida no solamente como enseñanza en la lengua malgache, sino también, y sobre todo, como refundición del programa en función de la realidad sociocultural y de las necesidades del país.

Evidentemente, este proyecto encontró numerosos obstáculos, especialmente en el nivel infraestructural, puesto que hubo que construir escuelas en las pequeñas ciudades de las Comunas y reclutar en masa los maestros (en su gran mayoría titulares de un Certificado de estudios de la clase de 3º de secundaria) mediante el establecimiento del servicio nacional fuera de las fuerzas armadas. Para financiar esas actividades, el Artículo 13 de esa misma ley estipula que su cuidado será asumido, según los niveles y los casos, por las empresas y cooperativas socialistas, las colectividades descentralizadas y el Estado. Ahora bien, progresiva pero ineluctablemente, todas esas instituciones mostraron sus límites y sus debilidades: entre otras razones, las empresas nacionalizadas, destinadas a volverse empresas socialistas debieron hacer frente a enormes problemas de gestión, gravando considerablemente sus oportunidades de rentabilidad.

Por otro lado, la enseñanza privada, conducida por la Dirección de la enseñanza Católica, que se vanagloria de haber formado los principales dirigentes del régimen socialista, hace oposición al denunciar la politización y la ideología en exceso del sistema educativo impuesto. De hecho, un buen número de ciudadanos malgaches, pertenecientes a la clase media, preocupados por no hacer de sus niños los conejillos de indias de una política de nivelación por lo bajo, prefirieron confiarlos a los colegios católicos, cuando otros, decididamente, escogieron las escuelas francesas.

Preocupado por no perder la Universidad, que estuvo en el origen de su establecimiento, el régimen socialista intentaba como podía mantener relaciones de mutuo

respeto con los enseñantes-investigadores. Al afirmar querer el diálogo y no la confrontación, el Gobierno no tocó lo esencial, a saber: el respeto de las libertades y de las prerrogativas universitarias, que reconocen al Colegio de Maestros (de cada establecimiento y de cada departamento) la libertad de concebir sus programas de enseñanza y de investigaciones, y también de dar su opinión técnica sobre el reclutamiento de los futuros colegas. Estas relaciones han sido muy útiles, para uno como para el otro campo, cuando, cada uno a su manera, defendió la enseñanza superior malgache frente a las recomendaciones, hacia comienzos de los años 90, de las instituciones de Bretton Woods, que apuntaban a convertir a las Universidades del Estado (consideradas por los expertos internacionales muy onerosas y muy devoradoras de presupuesto) en simples institutos tecnológicos.

Consideradas como una afrenta intolerable al orgullo nacional, esas recomendaciones, que condicionaban el otorgamiento de ayuda al sistema educativo (CRESED), se transformaron en congelación de efectivos impidiendo (todavía hasta el presente) nuevos reclutamientos en la enseñanza superior.

Cuando, acusado de no haber acompañado la liberalización de la economía (privatización de las empresas nacionalizadas) de una liberalización política, el régimen de Didier Ratsiraka fue derrocado. Los dirigentes de la 3ª República mantuvieron como constantes de la vida nacional –y que debían ser pensadas como ejes en la redefinición de las misiones asignadas al conjunto del sistema educativo- esas nociones tan fundamentales como son el desarrollo, la democracia, la identidad cultural de la sociedad malgache, sin olvidar, precisamente, la relación con la mundialización.

En las formas de gobernar de esta 3ª República –y, por consiguiente, de administrar el sistema educativo malgache–, las diferencias entre un régimen y otro se determinan en función de las maneras como unos, a diferencia de los otros, perciben las relaciones entre estos puntos de referencia. Así, por ejemplo, con respecto a la lengua de enseñanza, si oficialmente se admite que la apertura al mundo es la lengua materna (pudiendo serlo la variante dialectal local), de cuyo dominio depende el acceso a las otras lenguas y a todos los otros conocimientos, el debate está en saber si desde la maternal se puede o no hablar integralmente en francés a los alumnos malgaches. Es por eso que muchas escuelas privadas se llaman “de expresión francesa”, para asegurar mejores resultados en los exámenes oficiales, en donde los temas son redactados en las dos lenguas (hasta el examen de bachillerato).

Se entiende todo esto cuando se comprueba que, a pesar de la malgachización, una de las lenguas habituales de la administración malgache es todavía el francés, entendiéndose, por lo demás, que en los intercambios con el exterior, Francia ocupa aún un lugar no despreciable. Y cuando se cayó en cuenta de la ventaja que el país puede sacar de su situación regional, el inglés fue declarado, junto al francés, lengua oficial.

A la hora en que, para las universidades malgaches, lo que está en cuestión es reflexionar sobre la mejor conducta a adoptar para el establecimiento del L.M.D. [el sistema que reforma de la educación superior en Madagascar y que rige para la Li-

cenciatura, el Master y el Doctorado], pensar el sistema educativo malgache en sus relaciones con la ciudadanía implica tener en cuenta estos diferentes parámetros: políticos (aunque sólo fuera en la gestión de los medios, muy limitados, a poner en obra), económicos, sociales, culturales.... Esto compromete los modos como los malgaches dicen que son los hombres que pretender ser, y deciden las conductas que consideran dignas de ser realizadas para un convivencia justa y respetuosa de los derechos. Tal empresa necesita que, metódicamente, los conocimientos puedan acrecentarse, lo que implica, en las mismas proporciones, una mayor libertad en las acciones a decidir y en las responsabilidades que de allí se desprenden.

En esta perspectiva, además de la enseñanza y las investigaciones sobre la lengua malgache, muchos trabajos se han realizado en las áreas de las ciencias humanas, como en historia, en geografía, en sociología, en antropología.... tantas disciplinas importantes con miras a un conocimiento más preciso de las realidades malgaches, pero también de disciplinas muy sensibles, en la medida en que se pide a la representación, a nombre de la exigencia de objetividad en la producción de lo que da sentido, de nunca dejar de cuestionarse.

Es una exigencia de auto-cuestionamiento redoblado lo que se pide a la filosofía cuando se sabe –además del hecho de tener que ubicar en las representaciones aquellas que pasan por evidencias, por haber sido comúnmente compartidas– hasta qué punto el pensamiento se estructura en la lengua (las dificultades se vuelven aún más terribles cuando se descubre que nociones tan importantes como ser, sujeto, no existen en la lengua malgache).

Es por esto que se recomienda la interdisciplinaridad en los trabajos de investigación efectuados sobre Madagascar. En efecto, no solamente la identidad malgache es plural, sino que todavía ella se redefine cada vez en función de a lo que se encuentra confrontada la convivencia malgache.

Nota para concluir

Se da así cuenta de las conexiones íntimas entre el vivir juntos, la ciudadanía y la educación, en la medida en que el ciudadano es, ante todo, el miembro de una sociedad determinada con la cultura que la caracteriza y, por otro lado, la educación toma sentido como aquello que tiene como misión principalmente elevar, conducir el individuo hacia una cada vez más grande apertura hacia la especie, hacia lo universal.

El establecimiento y/o la reforma de un sistema educativo depende, seguramente, del dominio de la ley; pero en el caso de un país como Madagascar, donde la república se confunde con el régimen, si no con el jefe de Estado, la tarea es difícil, porque se va a tratar, para cada uno de los actores (todos los ciudadanos, tanto gobernantes como gobernados), de interrogar sin complacencia los prejuicios que no han dejado de acompañar a las prácticas de otra época, que no ha hecho sino poner en peligro el vivir juntos.

En esta perspectiva, el filósofo hablará de vigilancia ciudadana, como actitud para tener siempre gran respeto por el hombre, por sus derechos y por la libertad; pero, para lograrlo, se necesitará invertir más en los debates sobre los desafíos de la educación, debates que demandan que sean cuestionadas las representaciones en una sociedad en la que los puntos de referencia han sido y continúan siendo fuertemente socavados.

Mesa temática
Ética, ciudadanía y convivencia

Conflicto en la escuela
Violencia en la escuela
Experiencias de maestros

Conflicto en la escuela

¿Qué contiene una escuela? Sobre la dimensión política de la convivencia escolar

ALEXANDER RUIZ SILVA
Universidad Pedagógica Nacional

Inició este escrito citando un fragmento de una de las obras más significativas de la literatura universal:

“Aureliano Segundo estaba abstraído en la lectura de un libro. Aunque carecía de pastas y el título no aparecía por ninguna parte, el niño gozaba con la historia de una mujer que se sentaba a la mesa y sólo comía granos de arroz que prendía con alfileres, y con la historia del pescador que le pidió prestado a su vecino un plomo para su red y el pescado con que lo recompensó más tarde tenía un diamante en el estómago, y con la lámpara que satisfacía los deseos y las alfombras que volaban. Asombrado le preguntó a Úrsula si todo aquello era verdad, y ella le contestó que sí, que muchos años antes los gitanos llevaban a Macondo las lámparas maravillosas y las esteras voladoras.

- Lo que pasa -suspiró- es que el mundo se va acabando poco a poco y ya no vienen esas cosas.

Cuando terminó el libro, muchos de cuyos cuentos estaban inconclusos porque faltaban páginas Aureliano Segundo se dio a la tarea de descifrar los manuscritos. Fue imposible. Las letras parecían ropa puesta a secar en un alambre, y se asemejaba

más a la escritura musical que a la literaria. Un medio día ardiente, mientras escrutaba los manuscritos, sintió que no estaba solo en el cuarto. Contra la reverberación de la ventana, sentado con las manos en las rodillas, estaba Melquíades. No tenía más de cuarenta años. Llevaba el mismo chaleco anacrónico y el sombrero de alas de cuervo, y por sus sienes pálidas chorreaba la grasa del cabello derretida por el calor, como lo vieron Aureliano y José Arcadio cuando eran niños. Aureliano Segundo lo reconoció de inmediato, porque aquel recuerdo hereditario se había transmitido de generación en generación, y había llegado a él desde la memoria de su abuelo.

-Salud –dijo Aureliano Segundo.

-Salud joven –dijo Melquíades.

-Desde entonces durante varios años, se vieron casi todas las tardes. Melquíades le hablaba del mundo, trataba de infundirle su sabiduría... ”.

Hace ya casi un siglo que Pierce afirmara que la realidad no se agota en existencia. Desde mucho tiempo antes es sabido, por el milagro de la literatura, que la imaginación es una parte constitutiva del mundo y sus confines. La pregunta ¿qué contiene un libro?, podría ser trocada, entonces, por ¿qué no puede contener? Se trata de una de esas preguntas que no tiene respuesta y abre un mundo de posibilidades. ¿Qué contiene una escuela? no es, precisamente, una pregunta más simple. Una forma casi ingenua de dar respuesta a la misma puede conducir a un proceso de enumeración, por ejemplo, decir que contiene estudiantes, maestros, pupitres, pizarrones, libros. Sí, libros y una vez más estaríamos frente a la cuestión anterior. Pero en este caso avocados solamente a uno de los sentidos del término “contener”, esto es, comprender, abarcar. ¿Qué contiene una escuela? implica, también, entre otras acciones sujetar, aguantar, apoyar, en suma, que los Aurelianos puedan constatar con Úrsula que el mundo cambia a cada instante pero también con Melquíades que no todo lo que sucede en él pasa en vano.

El interés en este escrito no es el de presentar una serie de prescripciones en torno a lo que debe contener la escuela y qué modelo de convivencia se puede deducir de dichos preceptos. He optado por apoyarme en los relatos de experiencias de estudiantes y maestros para construir con ellos una mirada comprensiva del sentido político de la convivencia escolar, desde un enfoque constructivista de la formación de valores ciudadanos. Muchas de las cosas que aquí se expresan son tan corrientes que pasan por inadvertidas, otras lo son mucho menos, en todo caso, para quienes participamos de esta experiencia de investigación significó tanto como encontrar un diamante en el estómago de un pez.

La comunicación inter-generacional

La escuela se encarga, entre otras funciones de gran importancia, de la reproducción cultural, esto es, de permitir que las nuevas generaciones accedan, aunque sea de manera parcial y mediante estrategias de carácter principalmente informativo al legado cultural de otras generaciones, esto es, acontecimientos históricos,

conocimientos disciplinares, hallazgos científicos, producciones artísticas, lengua, lenguajes, costumbres y valores. De este modo, se entiende que la experiencia educativa se edifica sobre una estructura conservadurista en un mundo cambiante y es justamente esto lo que hace que los saberes en la escuela se construyan en permanente tensión. Las diferencias generacionales, por su parte, indican una enorme movilidad de las dinámicas sociales. Para dar frente a este asunto la escuela apela a distinto tipo de estrategias, entre ellas: 1) flexibilidad curricular, 2) seguimiento o acompañamiento individual y 3) contención social. Vamos a referirnos brevemente a las dos primeras para poder dedicar mayor espacio a la última, que para efectos de este análisis es la que más nos interesa.

Se suelen naturalizar las diferencias generacionales en la escuela y quizás no faltan buenas razones para ello. Más allá de los gustos, intereses y preferencias -asuntos caramente relevantes- en la escuela se encuentran grupos etéreos con vivencias diferenciales y con una significación peculiar de sus experiencias según patrones más o menos redundantes que reglan y regulan la interacción de las personas en cada época. Aunque cada grupo esté lejos de comportarse de manera homogénea, sus “miembros” suelen compartir, o al menos reconocer, códigos lingüísticos y claves culturales comunes, sean o no éstos valorados como rasgos distintivos de su identidad. Estas claves y códigos cambian cada vez con mayor rapidez, de modo tal que las diferencias generacionales se marcan no sólo de padres a hijos sino también, y quizás principalmente, entre grupos de grados que conviven en la misma escuela.

La dinámica social se caracteriza por la movilidad de referentes institucionales en los que se incluye la conformación de distinto tipo de familia, las transformaciones del mundo laboral, el aumento o reducción de la oferta educativa y cultural, las relaciones de la sociedad con el Estado y los cambios en las estrategias de consumo que no a todos los grupos etéreos y clases sociales afecta del mismo modo y en la misma intensidad. Las tensiones generacionales emergen cuando los distintos grupos intentan hacer prevalecer sus formas de comprensión de la realidad y sus posturas existenciales sobre las de los otros. Esto es principalmente notorio en las relaciones de poder que establecen y mantienen los adultos con los jóvenes en la institución educativa. Bien, pero volvamos entonces a las estrategias que la escuela dispone para atender estas tensiones.

Por flexibilidad curricular se entiende aquí la autonomía institucional que las escuelas están dispuestas a ejercer en términos de la organización de los tiempos, recursos, estrategias y demás dispositivos educacionales utilizados para dar cuenta, especialmente, de la reproducción cultural. Los discursos que circulan en las aulas sobre las ciencias, disciplinas y oficios, el manejo del tiempo libre regulado (recreos y actividades no formales) y el desarrollo de proyectos institucionales, entre otros, canalizan de distinta forma las tensiones entre los actores sociales de la escuela. Hay poca flexibilidad cuando el maestro impone su perspectiva sobre los intereses e iniciativas de los estudiantes. Muchas veces ello ocurre de manera inconsciente, sin que el maestro se lo proponga, otras veces se da como estrategia de control disciplinario, por inseguridad y temor, como se ve, también por inhabilidad o falta de claridad en los propósitos pedagógicos perseguidos. Este tipo de

relación es, a menudo, extrapolable a las autoridades académicas encargadas de la planeación curricular. Por el contrario, hay mayor flexibilidad, y por lo tanto mayores posibilidades de comprensión de la dinámica social, cuando se concilian los intereses de unos y otros, y se potencian sus iniciativas, la cual es también la vía de la construcción colectiva de criterios racionales.

La segunda estrategia que utiliza la escuela para afrontar las tensiones del poder diferencial allí ejercido es mediante el seguimiento o acompañamiento individual. Esta estrategia no siempre se puede desarrollar a plenitud, o bien por imposibilidad física, debido a que los grupos de estudiantes, especialmente en la escuela pública, tienden a ser cada vez más numerosos o bien por una especie de apuesta institucional implícita de igualar u homogenizar a los estudiantes para facilitar su control y eliminar la conflictividad. No obstante, cuando la estrategia se lleva a cabo, ésta suele tener más de una faceta.

Etiquetar a los estudiantes según una serie de comportamientos indeseables esperados da cuenta de una parte del espectro, esto es, del *seguimiento personal*. El estigma opera como una especie de juicio *a priori*, un razonamiento que conduce a la confirmación de un prejuicio. Se trata de una forma sofisticada de exclusión basada en opiniones “deterministas” sobre cómo son las personas y sobre qué se puede esperar de ellas. Si el juicio está parcializado de antemano las decisiones que se toman en consecuencia también lo estarán, por ello es que nos resulta tan injusta esta forma de comunicación.

Una sensible comprensión del *otro* y sus circunstancias permite dar cuenta de la otra parte del espectro, esto es, del *acompañamiento individual*. Aquí los prejuicios se explicitan y se discuten, se tiene conciencia de la falibilidad humana y de la complejidad que cada persona encierra. Se definen apuestas educativas basadas en la confianza y en la fuerza vinculante del diálogo. Acompañar al otro significa no negarle compañía -posibilidad de compartir, de cooperar- cuando parece que la requiere o cuando éste directamente la solicita. Mientras que el seguimiento es externalista, ajeno, el acompañamiento es intimista, propio. Un sentido auténtico de *otredad*, de respeto, sólo es posible en este segundo caso.

Es muy difícil, y quizás tampoco sea deseable, sostener una taxonomía basada en tipificaciones acabadas sobre la relación que se establece con el conocimiento en la escuela y las distintas formas de comunicación allí privilegiadas, porque en la escuela estas relaciones también son móviles. Si se definiera un continuo y se ubicara en uno de sus polos a instituciones educativas inflexibles (curricularmente) y estigmatizadoras (seguimiento individual) y en el otro, a los centros de formación flexibles y dialógicos (acompañamiento individual), tal vez ninguna escuela específica, real, podría ser ubicada, a ciencia cierta, en alguno de estos polos. En cualquier caso, las instituciones educativas son dinámicas, se mueven de un lado a otro -de estos extremos contra-fácticos- en una especie de tapiz gris en degradé.

La escuela, mediante la comunicación tras-generacional, permite y propicia la construcción de ideas diversas sobre la dinámica social, como hemos visto, en un

juego tensional, pero, ¿por qué estas ideas no generan cambios significativos, a mediano y largo plazo en otras instituciones sociales o en la sociedad en su conjunto? La hipótesis del presente trabajo es que ello no ocurre debido a la enorme presión que tiene la escuela a exaltar y privilegiar la tercera estrategia mencionada, esto es, la contención social. La presión proviene del mismo Estado (en su versión de Estado mínimo) y de las formas hegemónicas de producción económica (economía de mercado), veamos.

La contención social

Se entiende, aquí, por estrategia de contención social de la escuela, en primer lugar, la puesta en práctica de dispositivos disciplinarios y académicos en función de la reproducción social, esto es, en el sostenimiento del *status quo* o en la renuncia implícita a producir transformaciones de gran aliento en las formas de organización social, en los juegos de comunicación y relacionamiento, y en los procesos de construcción de subjetividad. En segundo lugar, las labores realizadas por y desde la escuela en función de la retención escolar. Aquí se mezclan estrategias de control social con modos de legitimación de la autoridad; sujeción institucional con acogimiento y soporte afectivo.

Pero, ¿qué y a quién contiene este tipo de escuela? Contiene y soporta la base social en la cual está inserta, legitimando relaciones de dominación y naturalizando esquemas de subalternidad. El caso de las relaciones de género en la escuela puede ser útil para ilustrar esta idea. A pesar de la aceptación y el impacto favorable, aunque aún insuficiente, que han tenido en casi todos los contextos sociales, incluyendo la agenda pública de Estado, las exigencias de equidad formuladas especialmente por los nuevos movimientos feministas, la escuela no ha sido un terreno precisamente fértil a las transformaciones requeridas. Al preguntarle a un grupo de niños y niñas de séptimo grado de qué lado creen que provienen los mejores aportes a la clase ninguno dudó en afirmar el protagonismo de los niños, sin embargo, al desglosar esta cuestión los resultados fueron muy diferentes, veamos:

- Entrevistador (E): bien, ¿pueden decirme qué tipo de cosas se requiere para hacer buenos aportes a la clase?
- Estudiante(s) (Es): se necesita hacer las tareas y ponerle cuidado a la profesora [voz de una niña]; llevar bien los cuadernos [ordenados, limpios] –[dice un niño]; hacer preguntas cuando uno no entiende [dice otra niña]; pasar al tablero cuando la profesora pide un voluntario [señala un niño]; -luego de un momento de duda-: ayudarle a un compañero cuando no sabe [voz de una niña].

Al explorar uno a uno el cumplimiento diferencial de los ítems, por ellos mismos listados, en la mayoría de los casos la supremacía la tuvieron las niñas.

- E: Bueno, entonces ¿quiénes participan más en clase?, ¿Quiénes hacen los mejores aportes?

- Los niños [respuesta de niños y niñas al unísono]
- Aunque las niñas ponen más cuidado que los hombres [voz de una niña]
- E: ¿Son más juiciosas?
- Son más creativas, más ordenadas [voz de un niño].

¿Cómo se puede, entonces, explicar la respuesta ofrecida por niños y niñas ante la pregunta planteada de forma genérica sobre quienes hacen los mejores aportes a la clase? La respuesta es tan simple como problemática, la escuela salvaguarda el rol de dominancia masculino y además considera esta condición una obviedad. De este modo, se naturalizan roles diferenciales y a su vez las jerarquías sociales que soportan dichos roles. La institución educativa hace las veces aquí de guardiana de la tradición, aunque como en este caso no se trate de una tradición *políticamente correcta*. En el discurso, y posiblemente también en la intención de los maestros los niños no reciben un trato preferencial frente a las niñas, sin embargo, una mirada más detenida a las formas de interacción en la escuela nos dice otra cosa. Un estudio de Ana Rico (2002) en el que se puso la lente de la perspectiva de género en la escuela, reparó, entre otros aspectos, en las expectativas que tienen los docentes sobre el futuro de las y los jóvenes al terminar la escuela. Tanto los maestros como las maestras les atribuyeron mucho menos posibilidades de éxito comparativo a las muchachas. Menos ligadas a las condiciones sociales de inequidad o a los resultados académicos objetivos (obtenidos, por ejemplo, en exámenes, o en las calificaciones finales), las proyecciones se sostenían, principalmente, en valoraciones subjetivas sobre el desempeño de unos y otras, en una especie de pretensión confirmatoria de roles sociales prestablecidos.

Al parecer los niños y las niñas, no de forma individual, sino como parte de un grupo social, aprenden a valorar sus actuaciones y capacidades según el desempeño socialmente esperado en cada caso, conservando y reproduciendo de este modo lo que la estructura social tiende a conservar, esto es, jerarquías sociales, roles diferenciales, marcadas desigualdades.

Cuando en sectores deprimidos la escuela opera, especialmente, como barrera de inhibición de comportamientos sociales indeseables, no se repara mayormente en el análisis de las condiciones de reproducción de la violencia estructural. La alternativa más simple parece ser la de culpabilizar de su propia condición a quien se encuentra en desventaja en situaciones de desigualdad social. Así parecen expresarlo los siguientes testimonios de maestros:

Que más se puede esperar de un chico que llega al colegio sin desayunar, al que le pegan en la casa, que tiene a su papá en la cárcel [...], al menos estos niños vienen al colegio y no se quedan en la calle haciendo de las suyas.

De los niños uno espera que en el futuro aprendan, al menos, un oficio, y de las niñas que no se dejen embarazar tan jóvenes”

Estas formas de reproducción social –pasiva y activa- se encuentran en contravía con los esfuerzos y acciones de muchas escuelas y maestros por generar en su tra-

bajo cotidianas condiciones de inclusión, de no discriminación, de auténtico respeto de las diferencias. Se generan, como se ha señalado arriba, en medio de la fuerte presión externa que recibe la escuela por parte de otras instituciones sociales interesadas, por ejemplo, en marcar diferencias entre sujetos productivos y no productivos, esto es, engranados al sistema mediante la condición de seres económicamente activos o de consumidores potenciales.

Desde la contención social, así entendida, no se puede promover, por ejemplo, la participación más que de un modo puramente formal, mediante la elección de voceros y representantes estudiantiles en comités en los cuales sus necesidades y puntos de vista son siempre subvalorados o están, en todo caso, subordinados a los intereses de los mayores o a la idea de “preservación del orden institucional”. Bajo este panorama es difícil despertar sensibilidad moral o desarrollar competencias políticas en maestros y estudiantes. Un gran ausente en este tipo de lógica es la capacidad de deliberación, tan importante en la detección de injusticias sociales y en el emprendimiento de acciones de inclusión o de compensación social. El siguiente diálogo ilustra, a nuestro entender, algunos de los más comunes usos de los procedimientos y mecanismos de contención -que no de resolución- de conflictos en las escuelas.

- Profesora (Pr): señora coordinadora he tenido que recurrir a usted pues este estudiante no quiere firmar en el Observador [registro de faltas disciplinarias] que hizo fraude en el examen de matemáticas.

- Coordinadora (Coor): bueno y, ¿porqué no firma?, asuma sus responsabilidades. [La observación se dirige al estudiante, nótese que la coordinadora no le pregunta por su versión de lo acontecido].

- Estudiante (Es): porque yo no hice trampa.

- Pr: yo di instrucciones precisas sobre dónde debían ser dejados los apuntes y cuadernos para empezar a contestar el examen, él los dejó puestos en un sitio sospechoso [en el pupitre de al lado] y el compañerito que estaba más atrás se copió, ¿eso es o no es fraude?

- Es: no, eso no es fraude yo no me copié, yo nunca me copio [dice, bastante molesto].

- Coor: bueno aclaremos esto, ¿usted dejó las cosas donde la profesora dijo que no había que dejarlas, si o no?

- Es: sí, pero por el afán [prisa], yo no me quería copiar y no me copié.

- Pr: pero permitió que otro se copiara y eso también es fraude.

- Es: yo no me di cuenta, no firmo ningún Observador.

- Coor: bueno, creo que aunque no haya hecho fraude, propició que otro hiciera fraude, pues entonces la profesora escribe eso en el Observador, usted lo firma y santo remedio.

[El niño se queda dubitativo, entonces la profesora toma el observador y escribe al tiempo que lee en voz alta]

- “No hice fraude en el examen de matemáticas pero propicié que otro hiciera fraude, esos son mis descargos”.

Tome firme [la coordinadora le acerca un esfero]

Todos se quedan en silencio y esperando, el estudiante por fin dice:
No, no firmo, yo no hice trampa.

Coor: bien, entonces tendremos que llamar a su acudiente para que venga al colegio a ayudarnos a resolver este problemita, todo porque usted no quiere firmar que un compañero suyo hizo fraude y que usted no, que usted sólo propició que el otro hiciera fraude.

[El niño toma el lapicero, con lágrimas en los ojos, confundido e indignado y firma].

En muchas instituciones donde existe alta conflictividad escolar a menudo se produce un esquema de *comunicación de exclusión*, esto es, con muy poca o ninguna consideración por la perspectiva del otro y por sus auténticas necesidades. El estudiante en este caso representa una amenaza y por ello “es necesario” disponer y utilizar de manera defensiva de los mecanismos y procedimientos con los que cuentan las instituciones educativas para resolver positivamente sus conflictos.

El *Observador*, que se supone hace las veces de instrumento de registro de las acciones positivas y negativas que valdría la pena destacar de los estudiantes, a fin de mantener información de primera mano sobre sus procesos de aprendizaje y socialización (véase más adelante un uso pro-activo del mismo) se convierte en un prontuario de faltas de menor a mayor gravedad. El propósito pedagógico del Observador queda supeditado -o reemplazado- por el disciplinario. Aquí la institución educativa reproduce de manera irreflexiva la lógica del sistema judicial, que, como se sabe, no está diseñado para lo mismo que la escuela. Por supuesto, que algunas de las funciones de una institución social pueden ser adaptadas, usadas y reproducidas por otras instituciones, pero la reproducción de su estructura casi siempre resulta en caricatura y ésta solamente pueden ser tenidas en cuenta de manera alegórica.

Es bastante usual que en la escuela se utilicen términos como conducto regular, administración de justicia, instancias de mediación, otros, pero, es necesario hacer conciencia de que se trata de un lenguaje prestado -del ámbito judicial- que bien podría ser utilizado bajo la intención de formar ciudadanos respetuosos de un orden normativo y a la vez deliberativos, capaces de exigir el cumplimiento de sus derechos y a la vez respetuosos de las formas de articulación de identidad de los otros; sin embargo, en la mayoría de los casos, este tipo de lenguaje -y los subsecuentes mecanismos y procedimientos en que se materializan- opera en la escuela como un sofisticado blindaje legaliforme para quienes toman decisiones sobre la eventual continuidad o expulsión de algún miembro de la comunidad educativa y como estrategia discursiva y práctica cotidiana defensivas, en suma, como comunicación de exclusión.

Conservadurismo institucional, aceptación del uso arbitrario del poder, mantenimiento de hegemonías, naturalización de jerarquías sociales, ineficacia en la búsqueda de la autonomía individual y en la capacidad de deliberación colectiva, todo ello parece caracterizar a las escuelas de contención social, pero, ¿existe al menos un modo justificable de entender esta estrategia institucional? La idea aquí es que

sí, y algunos de los hallazgos empíricos del estudio podrían apoyar esta respuesta, veamos.

El diálogo con directivos, docentes y estudiantes de la sección primaria de una de las escuelas que hospedaron esta investigación sobre convivencia escolar y competencias ciudadanas permite entender la contención social en términos de la protección y cuidado del otro; responsabilidad compartida y compasión o sentido de humanidad. Ya se ha hecho mención a las formas más problemáticas de contención social, ahora se desea hacer hincapié en el concepto de *salvaguarda*, dado que éste permite descentrar la mirada del asunto de la política pública en educación -cobertura, inversión del Estado por número de estudiantes, eficacia, control institucional, rendición de cuentas- y enfocarla en el apoyo afectivo y en su impacto en la formación de la subjetividad, tal y como quizás lo indica el siguiente testimonio de un docente- directivo:

Ha habido muchos casos de niños abusados sexualmente por sus familiares o padrastros. Les ha sucedido, incluso, a los niños más pequeños. Todas las veces nosotras hemos denunciado esos casos, les hemos hecho seguimiento, hemos actuado de forma coordinada con las instituciones del Estado. Aquí tenemos comunicación permanente con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con la Defensoría del pueblo, con la seccional de la Fiscalía. Tuvimos dos casos recientes, en uno, el violador era un tío de una niña de tercero [tercer grado] que lo pusieron preso. El padrastro de otra niña estuvo en la cárcel hasta que la mamá de la niña se arrepintió y retiró la denuncia, porque decía que no sabía ahora quien los iba a mantener, el tipo finalmente se fue y ahí están, no se han muerto de hambre [...] Nosotras estamos dispuestas a ir hasta las últimas consecuencias con esto, los niños están primero, nos duele mucho que los maltraen de cualquier forma y nos hemos vuelto expertas en detectar los casos de maltrato. Una empieza a ver a los niños tristes, calladitos, o a veces, todo lo contrario, muy agresivos y se da cuenta que a ese niño le puede estar pasando algo grave. La psicóloga del colegio nos ayuda mucho en esa parte. Siempre hablamos con los niños, es importante manejar todo esto en privado, con mucho respeto por las personitas que se están formando aquí, que requieren nuestro apoyo [...] Algunos niños por fuera de la escuela están completamente desamparados. Aquí no estamos solamente para enseñarles a leer y escribir o para que aprendan lo que debe aprender un niño en la escuela, estamos tratando con seres humanos, si no una se dedicaría a otra cosa.

En estos casos y en condiciones menos extremas en las que se hace posible una comunicación de inclusión la contención social no está mediada por un rol institucional que se asume de forma resignada, sino por el compromiso personal y profesional de salvaguardar la integridad del otro y su dignidad, compromiso que se vive como resistencia al rol, como posibilidad de despliegue de la subjetividad. De una subjetividad que se constituye en el diálogo, en el acercamiento al otro, en su valoración y auténtico reconocimiento, en suma, en lo que logra desbordar el currículo -como se verá más adelante-. La salvaguarda implica tanto consideración por el otro como respeto a sí mismo, a aquello que se hace, a lo que se es como persona.

La problemática excepción del presente

La vinculación “causal” entre educar en ciudadanía y la obtención de determinado perfil político: “el ciudadano competente” supone la presencia de condiciones sociales relativamente estables, más que el aprendizaje de contenidos teóricos significativos. Aquí, pocas veces se apela a una vinculación con la historia (lo cual de por sí es sumamente problemático), pero igual se asume que los aprendizajes obtenidos en dichas experiencias van a repercutir en un ejercicio pro-activo del ciudadano del mañana.

Una de las hipótesis que surgió en este estudio es que en la manera como se establece esta relación causal (entre desarrollar competencias ciudadanas y obtener un perfil de ciudadano deseable) hay un tiempo que se transparenta y ese tiempo es el presente. Frente al pasado, incluso algunas veces se generan comprensiones más o menos acertadas de la génesis socio-histórica de la ciudadanía, bien sea porque se evidencian hechos o se enaltece el papel de los actores sociales y de las instituciones del Estado, pero en suma, la dimensión misma del pasado es relativamente perceptible en la escuela. Tampoco se vela el futuro, dado que todos los proyectos educativos terminan justificándose de cara a la idea de un mañana deseable promovido desde la política oficial (que incluso podría ser la del mantenimiento del *estatus quo*) o desde un currículo libertario (que suele constituirse en apuestas de sociedades más justas e incluyentes). Es el presente el que no parece estar tan presente. Éste se hace opaco, borroso, generándose tensiones difíciles de resolver en el mundo escolar, casi al nivel de paradojas políticas en las que se inhibe aquello que principalmente se promueve, esto es, la acción ciudadana.

La paradoja reside en que el tiempo de la escuela es el de la experiencia, es decir, el tiempo del presente vivido, pero en el que todos los aprendizajes, los del pasado remoto y los del pasado más cercano, en suma, el legado cultural al que se accede (conocimientos, costumbres, valores, formas de vida) son importantes casi exclusivamente para el futuro. Esto se puede sintetizar en consignas que a su vez se convierten en “ideología”:

- *Lo que aprendes en la escuela no tiene que servir para resolver tus problemas prácticos ahora, es en el futuro cuando valorarás su verdadera importancia.*
- *Eso que conoces aquí te va a ser útil para la vida [Es como si la vida no estuviera en la escuela, como si la vida estuviera siempre en otra parte].*

Lo importante reside siempre en lo que está por venir. En la escuela el ejercicio político orientado a la toma de decisiones es mucho menos importante que el aprendizaje de contenidos teóricos sobre cómo se debe participar, ante qué instancias y qué maneras. La participación, la deliberación y eventualmente la impugnación, reforma y legitimación de las normas (procesos de alta demanda por parte de los estudiantes) son cosas que la escuela no está dispuesta a adelantar con menores de edad en sentido cronológico y en sentido filosófico; razón por la cual no forma, realmente, ciudadanos y la mayoría de sus esfuerzos se dirigen a la *formación para*

la ciudadanía. Formar *en ciudadanía* o formar *en el ejercicio de la ciudadanía*, en cambio, significaría establecer una relación directa con el presente mismo, en los siguientes términos:

- Te haces ciudadano cuando actúas como un ciudadano y conviertes en práctica cotidiana una serie de valores cívicos y responsabilidades políticas específicas, tangibles. Mientras que formar *para la ciudadanía* significa aplazar la experiencia del ejercicio ciudadano y asumir una causalidad del tipo:
 - Si **ahora** te damos las herramientas políticas adecuadas **luego** (quizás) sabrás utilizarlas para ser un ciudadano pleno.
 - Accedes a información, conoces procedimientos y mecanismos para que **después** [es un después bastante incierto] asumas las responsabilidades que aquí en la escuela no tienes por qué asumir y tal vez tampoco te convendría demasiado hacerlo.

Con el aplazamiento permanente de la acción política *en serio*, o lo que preferimos denominar *transparentar el presente*, en muy buena medida se vacía de sentido la experiencia de aprendizaje que se da en el presente mismo. Ese “aprendizaje de la ciudadanía” y de las herramientas para un ejercicio político responsable quizás no alcanza para valorar lo que la escuela posibilita, por ejemplo, en términos de participación. Como se mostrará a continuación, las distintas esferas en las que ésta se despliega en la escuela desborda, por mucho, el aura de artificialidad con el que a menudo se suele velar este tipo de procesos.

Participar y decidir

El ejercicio de la participación política en la escuela no se encuentra, precisamente, exento de pugnas y resistencias. En ocasiones, tal y como sucede en la estructura social más amplia, participar y decidir resultan ser procesos extraños entre sí. Las preguntas: ¿Quiénes participan? y ¿Cómo organizan su participación?, suele perfilar actores distintos a los que se pueden hallar en las respuestas a las preguntas ¿quiénes deciden? y ¿de qué manera? Sin embargo, simplemente decir que los estudiantes participan en la escuela mediante las instancias de representación estudiantil y que los directivos toman las decisiones, la mayor de las veces, de manera inconsulta, no aporta demasiado a la comprensión de los procesos de participación y de toma de decisiones. Participar y decidir encierran diversos significados, mucho más allá de las prácticas habituales en la escuela e incluso a pesar de algunas de ellas. Los siguientes diálogos con estudiantes de distintos grados escolares, referidos a la definición de actividades para la semana cultural, ilustran apenas uno de estos significados.

- Entrevistador (E): ustedes [los estudiantes] discutieron sobre algunas actividades que querían realizar
- Estudiante (Es): no, la profesora ya venía con sus ideas y nos dijo que hacer. Hicimos una muestra de comidas típicas.
- E: ¿cómo hicieron para organizarse?

- Es: la profesora iba diciendo las tareas y cada uno decía en qué podía colaborar, luego íbamos sacando nuevas ideas.
- E: ¿es muy difícil organizarse?
- Es: No, bueno, más o menos.
- Es: Nosotros habíamos preparado una danza.
- E: ¿Cómo escogieron a los bailarines? [Él era uno de ellos]
- Es: Algunos querían, pero, como faltaban, la profesora escogió a los demás, es que a muchos les da como pena.
- E: ¿Cómo se organizaron?
- Es: Ensayamos la presentación dos semanas, la profesora nos ayudó mucho.
- E: ¿Ustedes escogieron el baile?
- Es: no, fue la profesora.

A pesar de este esquema vertical en la definición de lo que hay que hacer, también, en las jornadas que se suponen libres del cumplimiento del horario escolar, en las que se quiebran las rutinas de la escuela, quienes hacen la puesta en escena son los estudiantes, ellos son quienes a medida que se diseñan las actividades escolares van aportando ideas y se van haciendo dueños de un espacio de expresión en el que toman decisiones y modifican las propuestas iniciales. Qué tanto se está dispuesto a participar tiene que ver aquí con el nivel de motivación que despierta en ellos las iniciativas que les son presentadas. Participar significa en este sentido *involucrarse* y tomar los recaudos necesarios para que las actividades planeadas con anticipación luzcan bien y generen satisfacción entre los participantes.

Otra forma de participación que podría denominarse “participación contemplativa” alude a la sensación, en unos casos, o a la certeza, en otros, de *ser tenido en cuenta*, lo cual como se verá, enlaza fuertemente la esfera emocional. Aquí participar significa recibir un trato respetuoso, no ser ignorado, ser consultado, en suma, obtener reconocimiento. Muchas veces esto se traduce en actos de resistencia pasiva, esto es, en la decisión de no hacerse partícipe de determinadas iniciativas. Aunque parezca paradójico, participar significa también reivindicar el derecho a no hacerlo y exigir reconocimiento en la aceptación de auténticas convocatorias. Los siguientes testimonios así lo refrendan:

Los estudiantes participan, hacen sus propuestas y trabajos, con sus cosas son muy juiciosos, y ahí lo que más funciona, lo que más me ha funcionado a mi es hablar con el muchacho con mucho respeto, yo no soy afectiva en el sentido de tocarlos, de abrazarlos, pero los trato con respeto y ellos valoran eso.

[...] Bueno, muchas cosas que eran importantes para ellos [para los estudiantes] realmente no habían sido tenidas en cuenta, entonces los muchachos se reunieron, se organizaron y dijimos “dejémoslos a ver que van a hacer” y lograron muchas cosas a través del consejo de estudiantes, pero también uno observa que los chicos que lograron esas cosas, o muchos de ellos, eran chicos que eran atacados [habitualmente confrontados por situaciones disciplinarias] por nosotros mismos como coordinadores de grado, que a veces los veíamos como amenaza y los chicos decían: “pero es que yo no fui tomado en cuenta para tomar determinada decisión”,

como ocurrió con el distintivo [seña institucional que debía ser portada por los estudiantes en su uniforme], “yo no me lo coloco”, “está bien, no se lo coloque”, y eso me pareció a mi valioso, que un grupo de chicos haya dicho: “yo no me lo coloco porque no fui tenido en cuenta, independientemente de que sea bonito o de que no sea bonito y no lo voy a adquirir”, entonces fue cuando dijimos, “no, ellos están en su sano derecho de decir que no fueron tenidos en cuenta y por tal razón no quieren participar y no los podemos obligar”, porque de alguna manera los muchachos van dejando el temor a la sanción y se manifiestan y lo hacen y eso hay que respetarlo.

Esta forma de participación surge como respuesta a la amenaza a ser ignorado en términos de aquello que se advierte, de lo cual se hace conciencia en la expresión: “realmente no habían sido tomados en cuenta”. El no reconocimiento de las necesidades e intereses del otro, la indiferencia y el cinismo niegan de tajo la posibilidad de *ser tenido en cuenta*, de sentirse partícipe, de ser vinculado, de *hacer parte de*, en suma, de articular un sentido identitario.

Por otra parte, ¿qué tanto se participa en el aula de clase?, ¿qué tanto se sienten persuadidos los estudiantes por los propósitos cognitivos que los maestros y el mundo escolar le ofrecen? y ¿qué tanto éstos se contraponen o se complementan con las ofertas de aprendizaje de otros contextos relacionales como la familia, la calle, la ciudad, los medios de comunicación, la Internet, otros?, da cuenta de un tercer sentido de la participación, el cual merece la pena designar como: *agencialidad en los procesos de aprendizaje*. Aquí agencialidad significa hacerse y reconocerse como sujeto activo y decisivo, especialmente en el ámbito académico cotidiano. Participar es vincularse voluntariamente al desarrollo de las actividades de aula, es, casi al tiempo, levantar la mano para preguntar cuando algún contenido o procedimiento no se comprende; expresar las dudas que la mediación pedagógica plantea; comentar el resultado de sus propias indagaciones; concentrarse y prestar atención a la clase; cuestionar la autoridad cuando ésta no es legítima y contra-restar la tendencia a convertir en verdades absolutas las cosas que se aprenden.

Pero aunque puedan establecerse consensos -relativos- sobre lo que significa la agencialidad en los procesos de aprendizaje, de manera contra-fáctica (ideal, modélica), a menudo, en la escuela, esta variante de la participación se reduce a la pura adscripción a los propósitos definidos por parte de la figura de autoridad, de modo tal que participar no resulta ser otra cosa que “colaborarle al maestro cuando éste lo solicita”, ¿de qué maneras?, ¿a partir de la realización de qué tipo de acciones?, son interrogantes que se resuelven más en función de fines disciplinarios que cognitivos. El espectro, sin embargo, es amplio y así como existen escuelas y maestros que acuden por necesidad del contexto (grupos grandes de estudiantes, condiciones precarias de autocontrol, escaso apoyo institucional) o por su estilo profesional a este tipo de reducciones, los hay, que incluso en ambientes de aprendizaje difíciles y hostiles promueven formas aperturistas y complejas de agencialidad en los procesos de aprendizaje.

En el caso arriba presentado, sobre la percepción que tienen tanto los niños como las niñas sobre las modalidades y el protagonismo en clase, se encuentra cómo en

las formas de agencialidad del conocimiento se despliegan elementos no sólo de orden cognitivo sino también de tipo moral, conativo e ideológico. Aquí las costumbres, los sentimientos, las creencias y los juicios previos de los involucrados influyen tanto en la manera como se configura esta forma de participación -agencialidad-, como en su valoración (que en el caso citado, expresa un criterio de distinción – discriminación por género), aceptación y reproducción. Algo que cuanto menos se reflexione más se naturaliza.

Hasta ahora nos hemos referido a tres formas de participación en la escuela, esto es: *involucrarse* en actividades definidas por terceros; *ser tenido en cuenta* a partir de la exigencia de reconocimiento y *ser agente activo en proceso de aprendizaje*. Veamos ahora otra, quizás la más problemática de todas, se trata del juego de *la representación-delegación estudiantil*. Incluso en muchas ocasiones, cuando se hace alusión a procesos de participación en la escuela se suele apelar inmediatamente a esta modalidad, operando una especie de identificación del tipo: participar = elegir o ser elegido como vocero de otros. Y sin embargo, ésta resulta ser, la mayoría de las veces, la menos eficaz y la más desprestigiada de todas. Menos eficaz, dado que aunque la representación es una forma de participación agregada, aquella suele hacer abstracción de ésta, conteniéndola, remplazándola o eliminándola sin que se alcancen los fines formalmente enunciados. Más desprestigiada, debido a la ausencia de legitimidad que supone la transferencia de propósitos colectivos a figuras solitarias -lo que sólo puede significar el abandono complaciente de todo sentido de responsabilidad- y debido también a la irrelevancia institucional que representan las figuras anodinas que tienen voz pero nunca voto.

Aunque debamos cuidarnos de hacer sobre-generalizaciones, pues no faltan experiencias en las que la representación-delegación estudiantil es tomada en serio por menores y mayores de edad en la escuela, lo más corriente es encontrarse con la reproducción local de vicios conforme a escenarios sociales más amplios en los que, de común, se expresa un endeble espíritu democrático.

Participar se ciñe a un momento específico: la elección de representantes estudiantiles ante los órganos de decisión en la escuela. Lo que suceda después es algo de lo cual casi todos se pueden desentender, pues no se logra articular una cultura institucional para el acompañamiento de las propuestas y el trabajo colectivo. El resultado es relativamente fácil de anticipar y en síntesis se expresa mediante un encañamiento del tipo: entusiasmo - ineficacia - incredulidad - desconfianza - desinterés - indiferencia. Los siguientes recursos dialógicos y testimoniales así lo ilustran:

- E: ¿Ustedes consideran que la representación estudiantil acá en el colegio es efectiva?, es decir, ¿las necesidades que ustedes tienen son escuchadas y sus propuestas tienen viabilidad?
- Es1: Pues aquí en el colegio no se ha sentido la participación de los líderes en los años anteriores y vamos a ver este año cómo se desempeñan y si pueden cumplir las metas.
- E: ¿Por qué cree que antes no han podido cumplir con su labor como representantes?
- Es1: Porque ellos no tienen sus metas claras, ellos no se fijan en un objetivo,

no les interesa, sólo les interesa es postularse de personero y ya, si gana queda y si no, pues no pasa nada.

- Es2: Pues, yo digo que no es tanto lo de las metas, yo creo que ellos se imaginan cosas que no pueden ser, como con lo de la emisora [propuesta de hacer una emisora escolar] y eso ya se sabe que no se va a poder y otra cosa, que van a poner otra tiendita ahí [Kiosco para la venta de alimentos] y eso tampoco se va a poder, o sea, se imaginan cosas que no son posibles en el colegio y sabiendo eso los demás votan por ellos [...] son cosas que no tienen lógica, porque van a votar por alguien que sabemos que no va a cumplir.
- E: ¿a ustedes no les interesaría postularse para representante estudiantil?
- Es2: No, ¿para qué?
- E: ¿Qué tipo de iniciativas políticas adelantan ustedes en la escuela? o ¿conocen algunas iniciativas que los estudiantes llevan a cabo?
- Pr: Pues, ¿política no es luego lo de la elección del personero?, eso pasó hace poco, elegimos al representante del curso y a un suplente y se hizo democráticamente. También elegimos al monitor “¿Quién quiere ser monitor?”, ya fueron varios los que alzaron la mano, pero entonces, había ciertos limitantes, para ser monitor deben tener un perfil: que sea académicamente bueno, que sea puntual y que sea un modelo para seguir, entonces, ahí unos se desanimaron porque querían ser monitores, pero debido al perfil no podían serlo.

Participación y política son conceptos que, en este contexto, sufren por igual una dramática reducción de significado. En un estudio anterior ya había advertido sobre el mantenimiento de concepciones negativas entre docentes en formación sobre *la política* y nociones relacionadas (Ruiz, 2000: 121 y s.s.). El sesgo de significado consiste en considerar que la política se mueve en el ámbito de los intereses de unos pocos beneficiarios (los representantes) y en el ejercicio de acciones proselitistas separadas de la idea de búsqueda del bien común. Si el ejercicio político en la escuela es concebido como participación y la participación se entiende como un juego de representación-delegación, éste a su vez no puede sino generar una especie de anticipación de promesas incumplidas, en un escenario en el cual nadie quiere realmente hacerse partícipe o ser sujeto activo o involucrarse y ser tenido en cuenta. Lo extraño sería que se obtuvieran valoraciones positivas de estos conceptos y de su puesta en ejercicio.

Aunque la participación en la escuela se despliega, en buena medida, en las modalidades descritas, no sobra hacer dos señalamientos ulteriores: 1) estas modalidades no se encuentran diferenciadas o separadas, por el contrario se tocan, se imbrican y en la medida en que se las elude como objeto de reflexión y discusión, se transparentan reproduciendo sus aspectos más problemáticos y 2) tales modalidades están lejos de ser exclusivas del mundo escolar, de hecho la escuela muchas veces las asimila de otros órdenes sociales e institucionales. No se puede ignorar que la escuela es también un espacio de trabajo e intercambio de muchas personas. En ella se conjugan, al tiempo, intereses familiares, laborales con exigencias de Estado (expresadas en la política pública en educación) y con la dinámica del mercado.

Se explorará ahora otro escenario de la formación ético-política estrechamente vinculado con el aprendizaje de saberes específicos y con un alto grado de articu-

lación pedagógica. Se trata del desarrollo de proyectos e iniciativas pedagógicas trans-curriculares. Con todas sus restricciones y contradicciones, esta es, desde la perspectiva constructivista de valores ciudadanos que guía este trabajo uno de los más potentes y efectivos instrumentos de formación ciudadana con que cuenta la escuela.

Las iniciativas trans-curriculares

Se entiende aquí por trans-curricular la afectación y articulación de todo el proceso formativo mediante iniciativas o proyectos escolares. De este modo, el desarrollo del plan de estudios, el ejercicio de la autoridad, las formas de disciplinamiento y la dinámica relacional conforman juntos una especie de friso sobre el cual se construye y significa la cotidianidad en la escuela. Se trata de una moldura relativamente maleable en la que las cosas que se hacen son tan importantes como la forma en que se llevan a cabo. Se hace referencia aquí, especialmente, a los programas de convivencia escolar, los cuales suelen concretarse en *estrategias de resolución de conflictos* y en *iniciativas académicas integradas*.

Hablar de convivencia escolar es aludir a procesos sociales complejos en los que distintos actores se relacionan entre sí en un espacio común, desplegando diversos intereses y visiones de mundo. De este modo, convivir en la escuela significa vivir con otros en un espacio-tiempo compartido, en consideración de dichos intereses y respeto de dichas visiones o formas de vida. Es posible, entonces, distinguir, de modo general, los procesos de convivencia de los de coexistencia. En las situaciones o experiencias en las que sólo es posible pensar en subsistir en la escuela, la dignificación humana, la convivencia, es justamente lo que se encuentra ausente.

La convivencia en la escuela es una apuesta ética, una búsqueda incesante de reconocimiento individual y colectivo, una necesidad permanente de consistencia y afecto en las relaciones humanas, una idea regulativa sobre la cual se soporten acuerdos, se expliciten disensos y se resuelvan pacíficamente los conflictos. No existe un criterio formal -social, económico, cultural o político- que permita diferenciar las escuelas de convivencia de las escuelas de coexistencia o subsistencia. Es la percepción subjetiva de los actores, su afectación frente a la dinámica escolar y el grado de aceptación de dichas dinámicas en relación con la escasez o inexistencia de condiciones de maltrato y humillación lo que define la calidad de la convivencia en la escuela.

En la escuela este tipo de procesos se configura según el talante -carácter e intereses- de sus participantes y se va instituyendo de modo inercial. En ocasiones se traduce en acciones, estrategias, o incluso proyectos de resolución de conflictos, que se van convirtiendo poco a poco en un referente importante de las acciones cotidianas de docentes y estudiantes, y en el punto de apoyo a sus procesos de comunicación.

- E: ¿Qué tipo de habilidades o competencias desarrollan los estudiantes en su participación en los programas de resolución de conflictos.

- Pr: Ellos aprenden a ser responsables y de todas formas son niños, no dejan de ser niños, siguen molestando, siguen haciendo sus cosas, pero la responsabilidad forma el carácter [...] Ellos viven otra realidad y es que no están mucho tiempo con sus papitos, entonces, deben desenvolverse solos, solucionar los problemas solos, no pueden esperar a que llegue la mamá o el papá, sino que ellos tienen que manejar solitos las cosas, entonces sí, indiscutiblemente eso se debe continuar [programas de resolución de conflictos].

“El niño del helado”

En una de las instituciones participantes del estudio se pudo presenciar una situación propia de la cotidianidad escolar, a mi juicio esclarecedora de la manera como se generan formas de regulación y autorregulación entre los estudiantes apoyados en el arbitraje de un maestro.

En el recreo se acercaron tres niños (de doce años de edad aproximadamente) al coordinador de la escuela para comentarle que tenían un problema. El más pequeño de ellos había estado llorando, se le notaba en el rostro, los otros dos parecían más tranquilos.

El primero en hablar fue el niño que había llorado, acusaba a los otros dos de haberle hecho caer su cono de helado. Al parecer iban corriendo y se tropezaron con él al pasar. El niño del helado pedía que se le resolviera el problema. Dio su versión sin ser interrumpido. Inmediatamente después hablaron los otros dos niños, uno de ellos aceptó la responsabilidad, pero agregó que en el choque había perdido medio pastel y que por eso estaban a mano.

El coordinador escuchó tranquilamente todos los descargos pero pronto la discusión se centró en el asunto del pastel: “me tumbaron el cono y no me quieren responder”, “es que él también nos tumbó el pastel”, “¿por qué tenemos que pagarle?”. El coordinador preguntó, entonces, “¿ustedes estaban comiendo pastel y corriendo al mismo tiempo?”. El niño del helado los desmentía en pleno llanto, los otros dos intentaron tranquilizarlo y le pidieron que no llorara. El coordinador les propuso que buscaran una solución señalando que no era justo que el niño del helado se quedara sin comer nada en el descanso. La idea era que los otros dos niños reunieran el valor del helado y le dieran el dinero. La propuesta no los dejaba satisfechos, pero ante la poca credibilidad que generaba la versión del pastel y una vez más la inminencia de llanto, uno de los chicos persuadió a su compañero sobre lo que debería hacer, “está bien -dijo el niño en un principio más renuente- tocará mañana porque hoy yo no tengo plata”.

El niño del helado planteó sus dudas sobre el “pago diferido”, pero los otros dos lo interrumpieron diciéndole “sí, sí le vamos a pagar, pero por favor no llore más por eso, fue un accidente”. Al día siguiente, en el recreo, el niño se nos acercó (terminándose un helado) para confirmarnos que los otros chicos habían cumplido con el acuerdo.

Se trata como en la mayoría de los conflictos en la escuela de situaciones aparentemente sencillas e incluso triviales si se las mira desde la perspectiva racional del adulto. Aquí una intervención inadecuada del docente (impositiva, autoritaria o por el contrario laxa e indiferente) sólo podría generar consensos hipócritas y resentimientos. En este caso vale la pena destacar el hecho de que fueron los estudiantes quienes buscaron la orientación del docente, menos habituados, quizás, a intervenciones arbitrarias por parte de éste. En este caso, el maestro es invitado a participar en la solución del problema y se convierte en una especie de garante de que no todos los argumentos resultan igualmente válidos, por ejemplo, mentir para eludir una responsabilidad no es algo que pueda aceptarse bajo ningún punto de vista, pero tampoco algo con lo cual se tenga que exagerar para sentar un precedente.

Reemplazar la queja y la acusación mutua por la expresión de opiniones y alternativas no es algo a lo que se llegue con facilidad, sin embargo, resultan prioritarios en el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos. Las discusiones guiadas suelen dar espacio a la expresión de emociones, pero sobre todo, a la presentación de argumentos, a la definición de compromisos y al cumplimiento de lo pactado. Comprometerse con aquello que no se cree y asumir decisiones en las que no se participa prefiguran una especie de lógica de la obediencia y de ningún modo exigencias de cumplimiento. La exigencia de cumplimiento presupone fuertes vínculos intersubjetivos y decisiones autónomas. De este modo, si los estudiantes participan en la definición y significación de las normas, podrán valorar su importancia y estarán más comprometidos con su acatamiento (Ruiz y Chaux, 2005).

Sin embargo, la convivencia en muchos casos no es más que un supuesto. El trabajo de observación realizado en las aulas y en algunos espacios informales de las escuelas permite constatar cómo las relaciones entre los estudiantes y entre éstos y sus maestros están signadas por una gran dosis de represión y hostilidad. Los rasgos personales, las diferencias entre los individuos y los grupos suele ser a menudo el principal motivo de exclusión. La escuela no es una burbuja en la que se puedan eliminar o reducir mágicamente los conflictos de la sociedad más amplia. Las distintas formas de contención social expuestas arriba operan al tiempo que las estrategias más creativas de resolución de conflictos formando extraños híbridos que evidencian contrasentidos, discordancias y paradojas, especialmente entre los propósitos formativos perseguidos y las mediaciones pedagógicas utilizadas. Los siguientes testimonios portan, de algún modo, esta hibridación.

- Pr: Todas las acciones que se llevaron a cabo, cada una de las actividades que hicimos, bajaron la agresividad en los estudiantes y les cambiaron las formas de solucionar los problemas, por lo menos ellos lo del diálogo ya lo tienen interiorizado. El proyecto de mediadores, pues fue reconocido con un importante premio pedagógico [premio Santillana], eso, pues, ayudó mucho a posesionarlo a nivel institucional, porque a veces esas experiencias se vuelven muy individuales, su peso recae solamente en un profesor o en dos y ellos son los que terminan respondiendo por el programa, además porque en este colegio aunque la gente no obstaculiza, tampoco es que ayude mucho.

- Pr: Cuando se presenta un problema de convivencia aquí en el colegio -yo llevo cinco años trabajando en la jornada de la tarde, ahora estoy en la mañana- de un momento a otro llegan unas personas, hacen unos talleres y como que tratan de solucionar el problema por alguna parte, pero ha sido como apagando incendios y no hay esa continuidad que se necesita para que sientan tanto los estudiantes como los maestros que aquí hay proyecto de convivencia consolidado. Los problemas de convivencia se solucionan en Coordinación, en la dirección de curso, con los padres de familia y en casos extremos en la oficina de Orientación. En años pasados en Coordinación, sobre todo, en la jornada de la mañana, se hacía como una especie de inducción al padre y se le decía que el muchacho no estaba bien, que de pronto éste no era su espacio y como que se le ayudaba a que se fuera del colegio, no se echaba a nadie, pero se les ayudaba a que se fueran, entonces los papás firmaban los papeles y se iban. El año pasado hubo casos en los que uno sentía que lo iban a robar en el salón de clases, uno andaba guardando sus cosas, no se podían dejar unas tijeras fuera porque en cualquier momento pasaba un muchacho y se las cogía. Y esos muchachos y esa sensación se fueron del colegio. Cuando habían casos especiales o dramáticos se bajaba donde el rector y el rector se desesperaba y todos se desesperaban y el muchacho finalmente se iba. Aquí no ha habido esa idea de trabajar en prevención con los muchachos que se portan mal. Recién ahora las cosas están empezando a cambiar.

“La niña de la matera”

- E: Entiendo que el año pasado tuvieron que manejar una situación muy difícil con una niña del grado noveno, ¿quisieran hablar sobre ello?

- Pr1: ella es una niña muy inteligente y muy especial, en este momento ella hace el servicio social en este mismo colegio. Ella se trasladó el año pasado al colegio Manuelita Sáenz [escuela pública de la misma zona en la que está ubicada nuestra escuela], pero ella quiere mucho esta escuela, entonces pidió hacer su servicio social aquí y en este momento es la secretaria de la coordinadora, nos lleva las cartas y otras cosas [hace las veces de correo interno].

- Pr2: Pero eso todavía genera conflicto, hay un grupo de décimo que conoce su historia, que sabe que fue una niña pesada, antipática, estrato ocho [forma peyorativa y exagerada de relevar la supuesta buena condición socio-económica de la familia de la niña] y pues con esas condiciones, obviamente, la niña aquí no funcionaba. Cuando ella me busca en el salón de décimo para darme una razón, a mí, por ejemplo, me toca salirme y recibirla afuera, porque las niñas le hacen mala cara. Es incómoda.

- Pr3: Ella llevaba aquí todo el bachillerato, desde grado sexto.

- Pr1: Yo la tuve el año pasado.

- E: ¿qué fue lo que sucedió?

- Pr1: pues lo que pasa es que yo a esa niña le tengo un afecto especial, me cae muy bien y es muy amiguita mía y sí, es una niña que tiene un apoyo familiar fuerte, que tiene condiciones socio-económicas mejores que la mayoría de los de aquí, es bonita y se siente muy segura de eso. Pero a mi me da la impresión de que lo que pasó se debió a la típica pelea de género, de cierta etapa en la que las niñas se pelean

por ganar territorio, aceptación y por mostrarse ante las demás como más fuerte y más popular entre los muchachos.

- E: ¿tenía más aceptación entre los chicos que entre las chicas?

- Pr1: Si, y nosotras la mujeres, y digo nosotras la mujeres, porque incluso después de los cuarenta seguimos asumiendo roles muy parecidos en cuanto a liderazgo, nos peleamos por la territorialidad. Bueno, entonces, ella comienza a pelearse con las demás niñas y resultó una líder que no sabe hasta que punto puede llegar a hacer daño y a generarles líos a otras personas y, pues, ella estando en noveno se va contra las de décimo, es decir, las vecinas, las niñas del otro curso. Y un día ve que el salón de los de décimo está desocupado y lidera a los compañeritos para que destruyan las cosas que había allí. Además, los hombres le hacían mucho caso y le obedecían. Por indicación de ella, dañaron las cosas, le echaron basura encima a los pupitres, agarraron las matas, las arrancaron de las materas y regaron la tierra y uno de los muchachos, el más efusivo, se orinó encima de esa basura y pues, eso fue muy agresivo. Pero ella es muy hábil, es un personaje, porque cuando ve que la cosa se le sale de las manos, ella dice que organicen todo, que pobrecitas las aseadoras, que eso de hacer aseo es terrible y se hecha un discurso frente a eso y entonces tratan de recoger lo que alcanzan, pero no alcanzan a arreglar y eso como que confunde a los demás. De pronto ella la tenía más clara. Las cosas se le habían salido de las manos e intenta remediarlo, pero no alcanzaron y claro, finalmente, ella no había hecho nada, no fue quien tiró las canecas, ni las matas, aunque más o menos los incitó a hacerlo. Lo hicieron varios muchachos y dos muchachas que eran las grandes amigas de ella.

- E: realmente, ¿cuál era el problema que tenía con las de décimo?

- Pr1: por el liderazgo con los muchachos, pero, sobre todo, porque cuando una muchacha empieza a ser líder y ese tipo de cosas y los muchachos la apoyan, las demás le dan el calificativo de “*perra*” y eso es en todos los colegios, se le empieza a colocar el letrero. Por ejemplo, ahora tengo una niña a la que otra de décimo fue y escribió fulanita de tal es una perra, entonces, nos tocó hacer la reflexión con ella y hacerla limpiar los letreros que había puesto en varias partes de la institución. Eso es, generalmente, una forma de decirle: “usted anda con los muchachos que yo quiero o usted me quitó el novio”.

- E: Bien, ¿qué sucedió con la chica de la que venimos hablando?

- Pr2: Inmediatamente hubo intervención y se reflexionó con los de décimo sobre el hecho de que ellos no podían responder de manera agresiva y realmente no hubo respuesta por parte del grupo que fue agredido.

- Pr1: yo estaba en ese momento trabajando en el proyecto de convivencia y resolución de conflictos, nos llamaron y nos dijeron “¿Qué hacemos?” Y, pues, se hizo toda la reflexión, se llamó a los padres de los niños involucrados y se les contó lo sucedido. Para los padres fue terrible, se reunió a todo el salón, a todo el curso y pues en parte fue un escarnio público, porque para un padre que le digan “su hijo se orinó aquí, ¡mire!, regó la basura, hizo esto y aquello”. Es fue muy doloroso. Los papás fácilmente optaron y dijeron: “yo me lo llevo, consígamele señor rector otro colegio donde pueda estar”. Pienso que eso fue por dos razones, porque les dio mucha pena, yo los vi muy apenados, muy avergonzados, y porque vieron que la cosa había sido realmente agresiva y violenta con los muchachos del otro curso y que eso podía generar reacciones y por eso optaron por llevárselos.

- E: ¿se le ayudó a que se fueran?

- Pr2: en ese caso salieron dos estudiantes a los que se les consiguió otra institución y los demás quedaron con matrícula condicional y con un compromiso serio de que si volvían a tener una actitud violenta con alguien se irían del colegio.

- E: ¿y la niña?

- Pr1: sí, ella se fue para al “Manuelita Sáenz” y pues allí no le fue bien al comienzo. Ella me contaba que allá en el Manuelita encontró un grupo que la hizo sentir lo mismo que ella hacía sentir aquí a las otras y es que allá encontró un grupo consolidado de amigas que la marginaron y que le dijeron: “usted nada que ver aquí” y la dejaron sola. Se sintió muy sola y fuera de eso le mostraron que estaban mejor económicamente que ella y creo que eso le sirvió en gran medida. Estuvo a punto de retirarse de allá, pero finalmente no se retiró y está ahora contenta, porque académicamente es muy buena.

- E: ¿también a ella la retiraron sus padres de este colegio por el mismo incidente del que hemos estado hablando?

- Pr1: La mamá la retiró voluntariamente, ese mismo día la mamá dijo “yo me la llevo”. Porque cuando están los chicos con los padres de familia empiezan a sacar otras cosas que se tienen guardadas y empezaron a contar de ella cosas que nosotros no sabíamos, como por ejemplo, lo de la materia.

- E: ¿Qué fue lo de la materia?

- Pr1: Ella, días antes de lo que venimos contando estaba llamando como mucho la atención, estaba muy agresiva y un día cogió una materia y se le ocurrió tirarla por la escalera, si hubiera pasado abajo alguien en ese momento lo hubiese podido lesionar. Le pareció simpático y pensó que eso iba a quedar en el anonimato y pues ese día los chicos lo sacaron.

- E: lo raro es que después de lo sucedido haya querido hacer el servicio social aquí, ¿no creen?

- Pr1: Sí, pero ella quiere mucho a su colegio, ella es muy pila.

- E: ¿tiene oportunidad de ingresar nuevamente acá?

- Pr1: Pues yo no sé, pero creo que no, porque ya está contenta en el otro colegio, ya se adaptó. Está contenta con las clases que le dictan y pues a ella le gusta la danza y el teatro y allá tiene esa opción.

“El niño del abrazo”

- E: Bien, si nos referimos a la manera como ustedes manejan los conflictos con los chicos, bien sea mediante el uso concertado del Observador; el diálogo directo o buscando un mediador [otro profesor o un estudiante] ¿Qué han aprendido ustedes con esas estrategias, que aprenden los chicos?

- Pr: Yo quisiera contarte una cosa que me pareció muy chistosa, pero muy linda y muy significativa; sucedió con un chico que fue el primero al que le escribí algo en el Observador. Es un niño nuevo, llegó a este colegio en el segundo periodo, viene de un colegio que él dice que es mucho mejor que éste y que allá enseñaban muchísimas más cosas y que aquí estamos como atrasados y que los maestros no damos lo que él espera, entonces, en clase yo les puse un trabajito, un escrito que tenían que hacer y

él lo termina en dos segundos y lo presenta, yo le digo que le hace falta tal y tal cosa: “termínalo y luego me lo entregas” y él me dice que no, que quiere que se lo califique de una vez, le pregunto que si está seguro porque le falta todo y él me dice que sí porque está seguro de que está bien. Yo lo reviso y pues le pongo “i” [insuficiente], entonces él furioso agarra la hoja, la arruga y la arroja a la papelera y se sienta y ya. No le digo nada y luego de haber recogido todos los trabajitos comienzo a dar la explicación y cuando estoy hablando él dice “ah, que tal”. Inicialmente casi me río, pero me dije a mi misma “no, no me puedo reír, porque sería irrespetuoso con los otros muchachos, pero, qué hago ahí”, era muy complicado porque era desarrollar la clase y no dejarme provocar, pero también era chistoso. Finalmente, le dije, “mire hermano si usted no quiere estar en la clase, sino le gusta, por qué no se sale, espera afuera y hablamos” y me dice, “yo que me voy a salir, pues sáqueme” y le dije: “yo no lo voy a sacar, pero si no podemos hablar los dos, va tocar hablar con un adulto que lo represente y en ese caso vaya tráigame a su directora de grupo, porque con usted no puedo hablar”. Efectivamente, él se sale y busca a la directora de grupo, yo hablo con ella y escribo en el Observador lo que pasó y él está furioso, entonces le digo: “papito lea y si no estás de acuerdo, pues escribes lo que te parece y fresco”. Ya estaba molesta porque era muy agresiva la cosa, pero no me dejé provocar. Finalmente, al otro día me buscaba y me buscaba y yo estaba muy ocupada y además lo quise dejar a un lado, como ponerle distancia. Cuando entro a clase está todo el curso en silencio, todos juiciosos y de pronto yo volteo al tablero a escribir algo, cuando veo un letrero que dice: “Profe perdóneme, atentamente Jonathan”, pues claro, yo miro a todo el curso y me da mucha risa y le digo: “no papi, yo no tengo nada que perdonarte, pero muy lindo ese detalle”. Además tiene una expresión, tiene una cara y unos ojos bellísimos.

- E: Él le ofreció disculpas públicamente.

- Pr: Y yo le digo: “pero así no más” y él se para y me da un abracito y todo el curso aplaude estilo película, pero fue un ejercicio y una cosa muy bella. Yo trato de identificar en ellos a mis hijos, tengo tres hijos y entonces como que pienso en mis hijos, que si mi hijo estuviera en esta circunstancia qué bacano sería que alguien lo abrazara y por eso lo abracé. Fue una experiencia muy significativa y muy bonita

Por otra parte, se denominan *iniciativas pedagógicas integradas* un conjunto de actividades organizadas de modo más o menos sistemático, que docentes y estudiantes realizan más allá del aula de clases y en algunas ocasiones, parcialmente por fuera del ámbito escolar. Este tipo de actividades suelen contar con niveles básicos de planeación y evaluación y con la opinión de los participantes. Como en el caso de las *estrategias de resolución de conflictos* que se presentaron antes, aquí la convivencia se promueve de forma trans-curricular (en ningún caso, de modo extracurricular). Realmente, en la escuela muy pocas cosas ocurren completamente al margen del currículo, si por ello se entiende un dispositivo académico, cultural, político, administrativo y pedagógico basado en previsiones y regulaciones institucionales desde las cuales se organizan los contenidos, tiempos, normas -explícitas e implícitas-, actividades y resultados de las interacciones escolares.

El currículo escolar tiene una amplia capacidad de asimilación de los acontecimientos cotidianos, tanto de los consuetudinarios como de los novedosos e inéditos. La escuela instituye una estructura curricular que hace las veces de corredor por donde todos transitan de ida y vuelta, permanentemente, de la esfera disciplinar (académica) a la disciplinaria (correctiva). Visto así, se podría generar en el lector la sensación de que se trata de una disposición omnicomprensiva, y lo sería si no fuera porque allende al currículo está la subjetividad. Las creencias, los pensamientos, los sentimientos, los gustos, las preferencias, buena parte de lo sagrado y lo profano que se articula en la interacción, se integra y se re-significa de manera individual. Y aunque lo que sucede en la escuela pueda jugar un papel significativo en la formación de la subjetividad, no se trata de las únicas experiencias que cuentan y muchas veces ni siquiera de las más importantes. En suma, el currículo es lo nuclear en el ámbito escolar aunque no necesariamente lo sea el mundo de cada uno de sus actores. Su reino está en lo que se enseña y un poco menos en lo que se aprende.

Lo trans-curricular es, entonces, aquello que toca, que afecta distintos ámbitos de la enseñanza. Los proyectos de educación ambiental; educación vial; servicio social; trabajo comunitario, así como las salidas pedagógicas con propósitos claramente definidos; las jornadas de expresión artística y cultural; la participación en foros locales y en general, los proyectos escolares que impliquen la coordinación de esfuerzos y la realización de acciones colectivas son ejemplos de lo que aquí se ha denominado *iniciativas pedagógicas integradas*, las cuales convertidas en objeto de reflexión y discusión favorecen la convivencia escolar, y -tal y como se remarcó en el acápite anterior-, constituyen un potente instrumento para el ejercicio de una ciudadanía activa en o desde la escuela.

- Pr: Cuando nosotros lideramos acá el proyecto del Foro Interinstitucional de Política Pública, lo hicimos de una manera bastante diferente a como se había hecho antes, no con ponencias rigurosas sino a través del diálogo, que los chicos dijeran lo que querían que cambiara de la escuela “que nos gusta y que no nos gusta y cómo vamos a hacer para cambiar lo que no nos gusta” [...] En esos casos no es un problema de solidaridad, sino un problema de trabajo en equipo, cuando tu tienes un equipo de trabajo todo el mundo le mete el hombro sin decir que tiene que ser solidario con otro, no es porque yo lo tengo que ayudar o porque lo tengo que soportar, sino porque es parte de mi trabajo.

- Pr: Yo soy del área de ciencias naturales y hacemos salidas y los muchachos se comportan, no tenemos problemas de disciplina porque a ellos también les gustan las actividades que hacemos cuando salimos de la escuela. En las salidas son personas ejemplares. Yo llevo ocho años haciendo salidas pedagógicas a distintos lugares de la ciudad: museos, parques, sitios de interés para ellos, casi doce salidas por año, porque se hace una por cada grado y nunca hemos tenido inconvenientes.

Estas actividades suelen integrar intereses, saberes, métodos, técnicas y disciplinas, casi siempre de manera tácita. Huelga decir que su sola existencia no garantiza, ni mucho menos, la deliberación y la participación activa de los involucrados, esto depende, realmente, del nivel de legitimidad que alcanzan los proyectos e iniciati-

vas entre estudiantes y docentes, de la posibilidad de advertir y valorar el sentido social y político de sus intervenciones y del alcance que cada quien les atribuya. Qué contiene una escuela tiene que ver con el contenido que sus actores están dispuestos a reconocerle, con la manera como tal contenido dota de significado sus experiencias cotidianas, sus formas de participación, sus decisiones vitales, tiene que ver con el apoyo que cada quien recibe y está dispuesto a darle a los otros. Al fin y al cabo no es igual el pescadito de oro producido en serie en una fábrica de alhajas que aquel que uno imagina salido del taller de Melquíades.

Bibliografía

- García Márquez, G. (2007 [1967]). *Cien años de soledad*. Real Academia de la Lengua Española.
- Habermas, J. (1996). “Charles S. Peirce sobre comunicación”. En: *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel.
- Rico de Alonso, A. et al. (2002). *El telar de los valores*. Bogotá: Javegraf.
- Ruiz Silva, A. (2000). *Educación en valores. Hacia una filosofía moral y política de la educación*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Ruiz Silva, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.
- Sztulwark, D. y Duschatzky, S. (2005). “¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso”. En: Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Ánthropos.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*, Barcelona: Ánthropos.

Conflicto en la escuela

Normas y límites en la escuela El valor de los sencillos pactos

YOLANDA REYES
Jardín Infantil “Espantapájaros”

En la primera infancia se crean los patrones de relación con los otros, con el mundo, con la vida. Lo que pensamos sobre nosotros por lo general tiene su historia en lo que “pensaron de nosotros”. Nuestros miedos adultos, nuestros prejuicios, la disciplina, la manera como solucionamos los conflictos, el sentido que damos a palabras como “amor” o “amistad”, la forma como reaccionamos frente a las enfermedades o nuestra relación con las normas tienen ancestros en esas primeras experiencias que quizás no recordamos pero que nos dejaron huellas psíquicas. Las pautas de convivencia más sencillas y profundas de la vida que se enuncian en frases breves como aprender a esperar, compartir o no hacer pataleta cuando algo no nos gusta se aprenden al lado de los padres y de los primeros maestros. Aprender a vivir juntos: confiar en que alguien nos quiere o descubrir, como dice el dicho, que “amor con amor se paga” son lecciones enraizadas en los primeros años.

Esas frases típicas como “cada cosa en su lugar” o “hay un tiempo para cada cosa”, pueden determinar también nuestro estilo de aprendizaje. Por lo general se piensa, para citar un ejemplo, que “clasificar,” en el jardín infantil, es agrupar fichas por colores, formas o tamaños. Sin embargo, el pensamiento clasificatorio tiene una estrecha relación con el manejo del tiempo y del espacio: el antes, el durante y el después; el tiempo para comer, para jugar y para dormir o los espacios asignados para unas actividades culturales: por ejemplo, comer en el comedor y no frente al televisor, ayudan a organizar el pensamiento, a planear las acciones, a organizar las secuencias temporales de un escrito o a tener la idea de los pasos de un

proceso. En el fondo, los ritmos de la cultura y los procesos de pensamiento tienen una estrecha relación con las normas y los límites.

A los niños les ayuda, no solo en un sentido emocional o ético, sino también desde el punto de vista cognitivo, contar con adultos –padres y maestros– que les ponen límites, que no les tienen miedo y que confían en que ellos son seres educables, que no siempre tienen la razón. La educación de ciudadanos autónomos es un largo proceso que comienza en esa afirmación de principios, en ese “Yo solito”, que los niños enuncian, para afirmar su singularidad y sus capacidades, tan pronto como conquistan el lenguaje. Confiar en que cada vez pueden hacer más cosas por sí mismos, darles la alternativa de resolver problemas y crear un ambiente que los inspire continuamente a pensar y a intentar soluciones, sin resolverles todo, puede ser la premisa básica para que se construyan como sujetos de derecho desde el comienzo de la vida y para que aporten soluciones creativas a un mundo incierto en el que no sabemos qué dilemas éticos y existenciales tendrán que resolver.

Mi trabajo comienza con quienes tienen uno, dos, tres o cuatro años de experiencia. ¿Se imaginan lo que es tener sólo dos años de experiencia de la vida, en total? Pónganse en las botas del pequeño al que dejan por primera vez en el jardín: ¿cómo sabe que sus padres volverán a recogerlo, si jamás ha vivido esa experiencia? Quizás no basta con que regresen puntualmente el primer día, sino que deberán repetir la rutina, día tras día, para que él confíe en sus palabras, así como antes, desde recién nacido, fue aprendiendo, por la experiencia acumulada, repetida y rítmica, que su madre, su padre o sus cuidadores acudirían a sus llamados. Cuando él “maullaba” de hambre, la madre aparecía y al darle de comer, le daba la sensación de saciedad: lo completaba. Y así, cada vez que lloraba, ella volvía y leía su llanto para atender a sus carencias: hambre, frío, cambio de pañal, necesidad de compañía...

Gracias a la renovación del pacto de confianza, el niño aprende a llamar y a ser atendido, pero también, y paulatinamente, aprende a esperar –pues sabe que vendrán- y a representar la ausencia de la madre con una cobijita: con el olor, con las palabras que ella pronuncia para decirle “ya voy”. Y así, poquito a poco, los tiempos se alternan y él puede predecir un ritmo de vaivén: “ella o alguien vendrá para cuidarme, puedo esperar, entre-tenerme”. De esta forma va descubriendo que otros pueden cuidarlo y aprende a predecir la hora del reencuentro.

Entonces llega un punto de quiebre: los niños salen del hogar para ingresar al jardín, esa pequeña comunidad en la que se renueva el pacto inicial de la confianza básica que se había experimentado en el hogar y que es la génesis de la vida colectiva: aprender a vivir juntos con otros iguales, que demandan la misma atención y que son también el centro del mundo, es una tarea muy difícil. (Conviene recordar que, en este momento evolutivo, cada niño es el centro de su propio cosmos: una especie de “rey sol”). En ese microcosmos del Estado Social de Derecho que es un jardín infantil, las normas se convierten en sinónimo de protección: regulan los deseos, los impulsos y la necesidad urgente de ser atendido que tiene cada niño. Compartir los materiales, esperar turno, bajarse del columpio para dar oportunidad a otros, hablar y no pegar, son sencillos enunciados de un pacto simbólico que no

sólo protege a cada niño de los otros, sino de sí mismo: de su falta de control y de su inexperiencia para medir las consecuencias de sus actos.

Se trata de un proceso complejo y paulatino, no idéntico para todos, que está relacionado con la maduración fisiológica, emocional y cognitiva, que requiere de aprendizaje y ejercitación y que se plantea como el tránsito desde la dependencia hasta la autonomía. Sin embargo he aquí una aparente paradoja: para ser parte de una comunidad, la tarea inicial más importante es ser parte de “sí mismo”. Esto significa reconocer, en ese nuevo entorno del jardín, que cada niño o cada niña es un ser particular, con un nombre, un género, una historia, una voz, unas características, unos gustos y unas necesidades que lo hacen único e importante para su maestra y dentro del grupo. Desarrollar su confianza y su autoestima y estrechar vínculos afectivos es el punto de partida para la incorporación de normas de cuidado y respeto, porque sólo se puede experimentar afecto y respeto por los demás, mediante la experiencia de sentirse amado, respetado, cuidado, reconocido y valorado.

Esa primera situación social, de formar parte de un grupo de pares, es un reto no solo para el niño sino también para el maestro, en tanto que implica una sensibilidad especial para reconocer lo que hace de cada alumno suyo un ser único. En la primera infancia, el precursor del “amar a los demás” descansa en el “amarse a sí mismo”: ese *sí mismo* que es la referencia para pensar/ sentir al otro. Se trata de una etapa egocéntrica: el juego paralelo nos demuestra que el mundo de cada niño gira alrededor de sí mismo; todos están juntos pero cada uno está en lo suyo y por eso, resulta tan natural que si un rey sol quiere el juguete que tiene el otro, sencillamente se lo quita de cualquier forma. Es ahí cuando la maestra –la representante de la norma y de la autoridad externa– regula y contiene el impulso del niño. “Pídele que te lo preste”, “pídele por favor” o “no le quites el juguete” o “cómo podemos compartir estos juguetes” son “leyes” orales que su voz, su gesto y su intervención oportuna introducen en el mundo de los deseos individuales. Y así, mediante la repetición y la experiencia grata de compartir y de jugar juntos, los niños van aprendiendo a incorporar esas voces y esas frases de la maestra y a hacer uso de ellas en situaciones similares, mediante un proceso de ensayo y error, pues es sabido que el mundo de los niños está lleno de transgresiones a la norma. Sin embargo, la repetición constante y la creación de nuevas situaciones problemáticas permiten ir interiorizando paulatinamente esa voz externa para construir una voz interior: una primera incorporación de las normas para regular las relaciones cotidianas.

A medida que afianzan el lenguaje y conquistan ese territorio del “Hagamos de cuenta”, que marca el inicio del juego simbólico, los niños descubren, por supuesto con la continuidad de la compañía adulta, que, entre tantos deseos, a veces irreconciliables, se erige un Orden Otro: una gramática invisible que regula las relaciones, incluso a costa de pequeñas concesiones, en aras del bienestar particular y colectivo. No es un proceso fácil y lo ilustro con un ejemplo: cualquier niño de dos años entiende que prestar los juguetes es una buena norma, cuando se trata de que su amiga le preste el osito que trajo de su casa. El problema surge cuando la misma norma “se devuelve” y es él quien debe prestar el suyo. Esa noción de que la norma

se conjuga en todas las personas (yo, tú, nosotros, ellos) resulta difícil de digerir. Entonces el maestro, garante del orden social, invoca el pacto colectivo: “si quieres que te presten, también debes prestar”. Así, mediante la repetición de experiencias, los niños descubren el carácter reversible de los pactos y entienden paulatinamente que los otros “también sienten”, hasta pactar sus propias reglas en los juegos y construir sus propias normas: por ejemplo, para trabajar en un proyecto de aula.

Cualquier maestro puede dar fe de lo inquebrantables que son los pactos de los niños y de su estricto código de honor que ya quisiéramos tener nosotros, los adultos. Sin embargo, cualquiera sabe también que la eficacia de los pactos reposa en ese equilibrio entre el mutuo beneficio: “yo doy y tú me das; no hago a otros lo que no quiero que me hagan”, y la presencia de una autoridad que obliga a todos por igual, que sanciona, de forma imparcial, las trasgresiones y que propone, cariñosa y asertivamente, diversas maneras de disfrutar la convivencia, de aprender juntos y de ponerse constantemente en los zapatos de los otros, para ayudar a desarrollar sentimientos de empatía. Ese control externo, que al comienzo ejercen padres y maestros, se incorpora a la propia conciencia, a medida que el niño crece: en eso consiste volverse un ciudadano autónomo.

Las normas, esa gramática invisible de la que estamos sujetos, ayudan a los niños a construir puntos de referencia para saber quiénes son y quiénes son los otros, para expresarse, participar en la vida comunitaria y también para comenzar a hacer propuestas altruistas y conquistar su autonomía. Sin esas sencillas normas, los niños quedan a merced del más fuerte, del más popular o, lo que es peor, a merced de su descontrol y sus pulsiones. Y ese círculo de niños tiranos y niños maltratados es el escenario ideal para que llegue un iracundo padre o un maestro autoritario para imponer alguna discutible, pasional o particular idea de orden. Cualquier parecido con la “polis” en el nivel macro no es simple coincidencia. De ahí la necesidad de comenzar desde el comienzo, cuando resulta tan sencillo cambiar ciertos paradigmas en los que nos educaron a nosotros.

Conflicto en la escuela

Aprender a vivir juntos: límites y normas para niños y niñas

MARITZA DÍAZ

Directora Centro de Expresión Artística “Mafalda”, Jardín Infantil

La necesidad de vivir con otros, de relacionarse, reconocerse y pertenecer a colectivos, es parte de la naturaleza humana. La sociabilidad se experimenta desde antes de nacer. Las voces de las madres, los sonidos, los olores, los colores, los sabores y las formas del mundo, son referentes vitales para saber quién se es y en donde se está. Entre las miles y miles de nociones que se conforman durante la infancia, la manera de vivir con otros tiene un papel trascendental. Crecer como individuos singulares, al tiempo que se conforman relaciones con otros y se aprende a vivir juntos, es parte vital de la existencia. Este proceso está lleno de desafíos y de dilemas que plantean la necesidad de armonizar las necesidades personales con las colectivas y, es allí donde los límites le dan forma a las relaciones y las normas las regulan. Sin embargo, se trata de un complejo proceso que involucra a toda la sociedad, se asienta en la filigrana de las instituciones y de la cultura, pero se concreta en las personas.

Madres y padres de familia, cuidadores y educadores, se esfuerzan por hacer que se conformen las normas y los límites en los niños y las niñas, de tal manera que ese “vivir juntos”, se lleve a cabo de manera constructiva para todos y sobre todo en paz. Sin embargo, entre el deseo de construir una convivencia armónica y lo que realmente se experimenta en la vida social, las dificultades que emergen son muchas y profundas.

Para conformar las nociones de límite y normas durante la infancia, frecuentemente se retoman los modelos sociales que dan cuenta de las maneras consideradas apropiadas de límites y normas. Los modelos se consignan en un discurso colectivo del que se extraen las instrucciones para dar a los niños y las niñas acerca de lo aceptado o no. Pero, más que un discurso existen múltiples discursos acerca de lo que se desea regule y limite las relaciones interpersonales e interculturales. De una parte, existen lugares comunes en los discursos de convivencia. La honestidad, el respeto y cuidado de sí mismo, del otro, de lo otro, los tiempos y espacios adecuados para realizar diferentes acciones, la expresión de las ideas y sentimientos, son algunos de los aspectos que se establecen como parte de “valores” y “principios morales” que se busca anteponer en la crianza y en las intenciones educativas. Paralelamente, principios como el de no desaprovechar oportunidades o generar admiración y reconocimiento por “ser listo/a”, también están presentes en los discursos y comportamientos compartidos.

Tanto los contenidos de las normas y los caminos para establecer los límites, que se buscan educar en los niños y las niñas plantean una variedad incalculable. Tal vez lo más común es que se seleccionen algunos principios normativos y se busque “impartirlos” por medio de instrucciones presentes en las situaciones cotidianas familiares, escolares o de otras dimensiones de vida pública. Este camino presupone el deber del niño y la niña de obedecer o como se dice frecuentemente de “hacer caso”. Esta vía, regularmente va acompañada de incentivos y castigos. Expresiones como: “si no hace caso...”, son un recurso constante para someter y moldear el comportamiento de las personas desde la infancia, creyendo que se educa en valores y se hacen seres respetuosos de las normas. Regularmente el castigo se imparte por “no haber hecho caso”, más que por no cumplir la norma.

De manera menos contundente, pero muy seguramente si mejor intencionada, están los ejemplos que se buscan mostrar a los niños y las niñas. Ser ejemplo de buen comportamiento y de acatar las normas, es entendida como la fuente más contundente para la buena educación. Esta concepción se basa en la idea que los niños y las niñas aprenden fundamentalmente por medio de la imitación. Ellos y ellas son concebidos como imitadores natos de lo que ven hacer o escuchan decir. Diferentes estudios han confirmado la importancia de la observación y la imitación en los procesos de aprendizaje y algunos que van más allá de ver al niño y la niña como si fuesen hechos de greda que se moldea, escuchando, viendo y haciendo. Otros, dan cuenta de la necesidad de pertenencia, pero además resaltan el peso que tiene para los niños y las niñas la necesidad de hacerse visibles, de aceptación y de sentirse amados. De esta manera la imitación se ubica como una retribución que entablan los niños y las niñas para “ganar” el reconocimiento adulto y así sentirse amados. Es decir, que si bien registran constantemente y con todos sus sentidos lo que otros hacen y dicen, no se trata meramente de una etapa en la que el niño y la niña *calcan* los sentimientos y las acciones de otros. Aquello que le plantean los sucesos y las relaciones que se entretajan en ellas, cobra especial peso en lo que los niños y las niñas deciden imitar.

Entre la observación y las interacciones existe una tenue división. En ocasiones lo que sucede aplica para otros, pero las interacciones que afectan a los niños y las

niñas pueden estar mediadas por tratamientos particulares. Esta diferencia recoge fuertemente la concepción de infancia que se tenga. Si por ejemplo se cree que los niños y las niñas no entienden o son completamente dependientes, las relaciones de respeto pueden tomar un significado en las relaciones entre adultos, pero otro en las interacciones con los niños y las niñas. Es entonces cuando un adulto reconoce en otro adulto a un interlocutor, pero no realmente en un niño o una niña. Cuando le responde sin prestar atención a lo que le dice y termina imponiéndose por que “yo digo y punto” o utiliza cualquier otro recurso, menos el crear un real diálogo.

Bajo el principio de obediencia o de imitación que se les exige a los niños y las niñas, muchas generaciones fueron “educadas” con manuales y cátedras de comportamiento cívico. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, se ha hecho evidente que las maneras de vivir juntos siguen teniendo enormes dificultades y lejos de ser armónicas y sentadas sobre relaciones de una ética de lo humano, llegan a formas de violencia insospechadas. Muchas costumbres centradas en un grupo de niños y niñas entre 3 y 5 años, se caracterizan por “*solo yo, yo primero, no me dejo, todo vale, vean como soy de listo-no me cogen, yo si-tu no...*” Ante alguna trasgresión, los adultos comúnmente indican a los niños y las niñas que deben aprender a defenderse. Muchas veces eso significa hacerle lo mismo al otro, pero más duro, para neutralizarlo por medio de la fuerza. ¿Qué se le enseña y qué aprende realmente el niño y la niña con esa afirmación? Además de quedar ubicado entre la trasgresión y la presión por defenderse que le indica el adulto, eventualmente también entiende que es capaz de hacer lo que el otro, pero que su causa si es la justa. Es decir que el fin justifica los medios y que si somete al otro, será reconocido y valorado. Esta distorsionada idea de “hacerse respetar”, ha estado presente desde la niñez y en la sociedad, generación tras generación.

Enseñanzas más benévolas como “no le hagas a otros lo que no quieras que te hagan”, sin duda plantean otro tipo de relación consigo mismo y con el otro. Sin embargo, sería mucho más enriquecedor decir “no le hagas a otros lo que a ellos no les gusta que les hagan”. A alguien le pueden gustar las cosquillas y no por ello puede obligar a otros a recibir cosquillas.

Más allá, existe la posibilidad de aprender a definir cuáles son los límites personales. A trazar aquella línea que no debe permitir que otros traspasen y a reconocer la línea que no se debe traspasar en otros. A entender el por qué esa línea es necesaria y de qué manera es vital para la integridad de cada persona, desde el inicio de la vida. De esta manera los niños y las niñas pueden construir una noción de límites que se proyectan y se reconocen. La exploración asistida con niños y niñas en el proyecto pedagógico del Centro de Expresión Artística Mafalda/Jardín Infantil Mafalda, nos ha mostrado como se puede aprender a decir “alto ahí” e incluso “esto no es bueno para mí”. Hemos visto cómo las niñas y los niños entienden con claridad asombrosa, a partir de la interacción y la imitación, a conectarse con una fuerza interior que les permite poner su mano delante de quien los trasgrede y mirarle a los ojos, para marcar un límite. Algunos muy pequeños que aún no pueden expresar verbalmente ese “alto ahí”, lo hacen de manera contundente con el gesto.

Idealmente se esperaría que existiera una sólida coherencia entre el discurso social (lo que se dice), el modelo (lo que se hace) y las interacciones que se entablan con los niños y las niñas, en relación al menos con los límites y normas. Es sabido que la relación entre esos aspectos, está llena de incoherencias. Lo que se le indica a los niños y niñas, lo que se les muestra a través de la acción y la manera en que se interactúa con ellos puede no solo tener discrepancias, sino que puede guardar contradicciones tajantes. Sin duda que ha de ser muy confuso e incluso angustiante crecer y aprender así. Fácilmente se ve que estas incongruencias no suceden solo entre adultos y niños, sino que están presentes en todo tipo de relaciones y en esta medida son parte de la cultura.

Por lo anterior, es necesario profundizar en los aspectos culturales que subyacen en la manera en que nos relacionamos con los límites y las normas. Estrategias para educar como es el caso de la propuesta de “cultura ciudadana”, expusieron aspectos como la “cultura del atajo”, que se buscaron reorientar con la primera.

Hoy se reconoce la importancia de investigar más acerca de cuáles son las causas de las incoherencias. Incoherencias que se convierten en bloqueos personales y culturales que no realizan de manera armónica y respetuosa la necesidad humana e impiden vivir juntos. Para transformar lo que deba ser transformado y construir límites y normas sólidas, fundadas y aprendidas desde el sentido, se requiere saber más acerca de la manera en que se reproducen esos bloqueos en la crianza y la educación desde la primera infancia. Es fundamental entender: ¿qué saberes interactúan con las experiencias, valores, comportamientos, principios, creencias, costumbres y simbologías, que inciden en la manera en que nos relacionamos con las normas y los límites y, que establecen la manera de vivir juntos que enseñamos a nuestros niños y niñas?

Violencia en la escuela

¿Qué constituye la institucionalidad en un colegio? Institucionalidad y convivencia

FRANCISCO CAJIAO
Colegio Unidad Pedagógica

Vivir en comunidad representa un desafío enorme para los seres humanos. Por una parte, no podemos subsistir sin los otros pero, por otra, los otros son siempre el inicio de un conflicto con nosotros mismos, con nuestros impulsos y deseos. Cuando el conflicto se resuelve en formas de afecto, solidaridad, búsquedas complementarias y cuidado mutuo la convivencia se torna en una fuente de riqueza y productividad humana que se acerca a eso que llamamos la felicidad. Pero cuando el conflicto nos contrapone, nos impone restricciones, cuestiona aspectos centrales de nuestro ser, entonces tiende a resolverse a través del silencio, la exclusión, la agresión o la violencia.

Esto sucede siempre que hay dos personas. Por momentos se puede pasar de la convivencia a la exclusión, de la exclusión a la restauración de los afectos.

El problema que se plantea en la educación de niños y jóvenes es cómo proceder para que aprendan desde la primera infancia a convivir en grandes comunidades de niños y jóvenes, regidas por adultos que en muchos casos no fueron educados para asumir estos retos de humanidad.

En un colegio se juntan de manera bastante aleatoria niños y niñas de procedencias diferentes, con historias diversas, de edades que van desde la primera infancia hasta la adolescencia. Como comunidad humana, un colegio es una colección indiscifrable de emociones en estado primario, dispuestas a saltar de manera

imprevista: rabias, frustraciones, miedos, expectativas, deseos, impulsos, alegrías, tristezas están allí aflorando todo el tiempo sin que medie el control adquirido a lo largo de los años. En cualquier momento la agresividad normal de quien tiene que aprender a enfrentar el mundo por su propia cuenta aflora a través de la palabra o explota en el gesto, en el ataque que surge como defensa ante una amenaza, en el silencio profundo que aísla. Entre niños y jóvenes una palabra, un rumor o un gesto descalificador puede desencadenar una situación de conflicto enorme.

Estas comunidades están bajo la responsabilidad de unos cuantos adultos que no siempre han sido preparados para acompañar a los niños y jóvenes en su proceso de socialización. Esos mismos adultos suelen parecerse mucho a quienes tienen que educar en sus comportamientos afectivos y emocionales. Con frecuencia los conflictos entre los maestros y directivos de una institución educativa son más hondos y destructivos que los de los jóvenes. Las inseguridades, los conflictos con la autoridad, la divergencia de criterios, las rivalidades, los celos están presentes todo el tiempo. A esto se añaden las familias, sus relaciones internas, la proyección de sus dificultades sobre los ambientes en los cuales se mueven sus hijos...

Ante este conjunto de factores emocionales que determinan en alto grado la posibilidad de convivir en paz y construir una comunidad humana productiva surge la necesidad de establecer una institucionalidad que ponga límites, que establezca un marco de contención, que defina de alguna manera un modo de estar juntos y realizar un proyecto humano del cual ser parte.

Cuando se habla de institucionalidad en este contexto se hace referencia a un conjunto de principios básicos, unos objetivos y propósitos comunes, unas normas que den orden a la vida y unos hábitos y costumbres que permitan la construcción de una identidad individual y colectiva.

De manera formal la institucionalidad puede encontrarse en el PEI, que define los principios y objetivos de cada colegio. En esos documentos suelen establecerse listados de cosas, documentos, intencionalidades, currículos, normas... El asunto es si la totalidad de los miembros de la comunidad se identifican con esos enunciados, si los han hecho propios, si han tenido participación real en su formulación y en sus significados. En otras palabras si "son parte" de esa propuesta o solamente se ajustan para sobrevivir.

Un segundo elemento fundamental de la institucionalidad lo constituyen "las reglas del juego", las normas que son esenciales para convivir. En la base de estas normas hay asuntos fundamentales que permiten que los niños y los jóvenes las comprendan y estén dispuestos a cumplirlas y defenderlas: la norma, la ley que fundamenta una cultura de la legalidad, debe ser clara, taxativa, universal (en el contexto de la comunidad educativa) y debe responder a asuntos tan esenciales que su bondad no pueda ser puesta en duda. Es claro que la protección de la vida y la integridad de cada persona de la comunidad es fundamental: en consecuencia las normas que se orientan a salvaguardar estos fines deben ser prioritarias. Si una comunidad educativa como un colegio está orientado a un fin particular que es la educación de quienes allí asisten y la posibilidad de que todos avancen en sus aprendizajes y el desarrollo de sus

talentos, es también claro que ciertas normas que garanticen este derecho colectivo tienen sentido y valor. Del mismo modo, un colegio tiene como fin asegurar la convivencia entre todos los que hacen parte de él y, por tanto, debe haber unas normas que salvaguarden esa convivencia. Cuando es claro que este conjunto básico de reglas es el fruto de una reflexión colectiva encaminada a la protección y seguridad de todos los miembros de la comunidad, también es claro que la violación de estas normas causa daño a la comunidad en su conjunto y, por tanto, debe haber acciones de reparación por parte de quienes han puesto en riesgo a todos.

Pero las reglas de la convivencia no se agotan en la normatividad fundamental, que se inscribe en lo que se ha llamado “ética de la justicia”, en tanto que estas normas son el referente básico para exigir el cumplimiento de unos derechos básicos. Más allá de estos límites hay horizontes de afecto, posibilidades de acuerdos mutuos para el desarrollo de proyectos e iniciativas, oportunidades de evitar situaciones incómodas, espacios para los asuntos particulares que deben resolverse entre personas, entre grupos, en ciertos momentos. Este amplio espectro de posibilidades en la relación entre personas se inscribe en la “ética del cuidado” y abre un amplio campo de posibilidades para aprender a concertar mediante “acuerdos” que representan compromisos mutuos para vivir mejor. A través de acuerdos se construyen vínculos afectivos, modelos de organización de actividades, regulación de los pequeños conflictos cotidianos. Estos acuerdos viven en quienes los hacen y casi nunca requieren ser escritos porque parten de construcción de confianza.

Finalmente, hay un aspecto de la institucionalidad definido por lo que podría llamarse la “cultura institucional”, que se expresa en hábitos y costumbres, en rituales, signos y símbolos. Muchos de estos rasgos de la cultura institucional tienen un origen absolutamente arbitrario, pero son asumidos por los miembros de la comunidad como parte de una identidad colectiva: el uniforme, las “prohibiciones”, las “obligaciones”...

En todas las instituciones educativas existen estos elementos. Lo importante es tratar de indagar qué características tienen. Es importante explorar si los miembros de toda la comunidad se identifican con los mismos principios. Este es un punto central. Si no hay un elemento de identidad en asuntos fundamentales, una convicción, una creencia, un mito... es claro que hay un vacío de institucionalidad.

Es necesario verificar si las normas contenidas en el manual de convivencia son claras y responden a garantizar derechos esenciales para los miembros de la comunidad o si ellos se parecen más a un código de policía, lleno de prescripciones accesorias, violatorias de derechos esenciales y plagado de sanciones y castigos que no consideran la posibilidad de reparación. Cuando las normas de protección de lo fundamental se convierten en códigos de conducta y castigo, pueden contribuir a la proliferación de los conflictos y la exaltación de la agresividad en vez de contribuir a una sana convivencia.

También es objeto de observación la capacidad institucional para la generación de acuerdos y pactos permanentes para la convivencia. Usualmente un colegio muy prolijo en normas escritas es pobre en su capacidad de desarrollar acuerdos, con todo el aprendizaje que ello implica.

El ejercicio de la autoridad

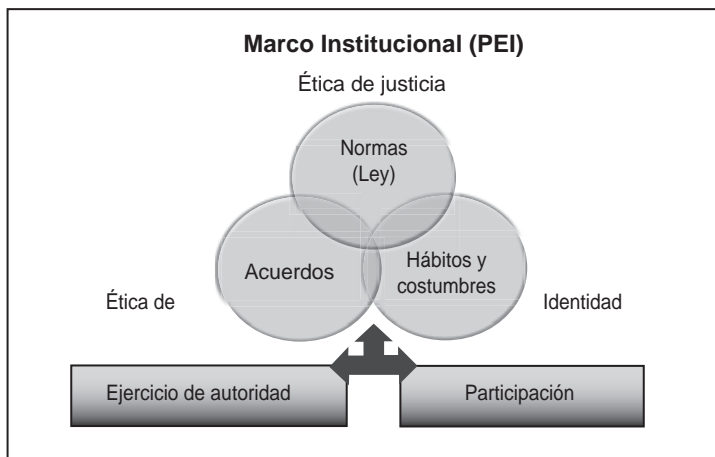
Este es otro elemento central del análisis, pues difiere mucho el ejercicio de la autoridad cuando se sujeta a principios y normas que cuando se ejerce de manera arbitraria. En el primer caso existen referentes “objetivos” que permiten el control social de la autoridad, mientras en el segundo es evidente que cualquier confrontación implica poner en tela de juicio a quien ejerce poder sobre otros.

Pertinencia de la reflexión

Cuando se pretende indagar mecanismos para asegurar una convivencia humana y la construcción de una comunidad basada en el respeto, la solidaridad, el afecto, la regulación de los conflictos, la pedagogía de la generosidad, el perdón, la reconciliación, la reparación de las faltas que dañan a otros, en el contexto de un colegio, es ineludible descifrar los elementos que definen una institucionalidad determinada.

- ¿Cómo debe ser la institucionalidad de un colegio?
- ¿Qué ocurre cuando se parece a la de una cárcel, un hospital o una fábrica?
- ¿Se requiere una institucionalidad específica para regular y aprender las emociones? ¿Es la misma que la que regula las relaciones comerciales?
- ¿Una institucionalidad donde prima el autoritarismo ayuda a la convivencia?
- ¿Qué ocurre cuando hay grandes vacíos de institucionalidad?
- ¿Qué ocurre cuando no hay normas, no se comparten principios, propósitos, hábitos, costumbres?

Estas son algunas de las preguntas que pueden conducir a la construcción de referentes e indicadores de institucionalidad apropiados para una comunidad educativa que asegure que los niños y jóvenes aprendan a convivir en torno a valores que les preparen para su inserción en la sociedad adulta convirtiéndose en promotores de cambio y justicia social.



Experiencias de maestros

Me integro con mi ciudad: Una propuesta de construcción de ciudadanía desde la primera infancia

CLAUDIA PATRICIA HUERTAS FERNÁNDEZ

ELIZABETH MORENO BRICEÑO

Institución Educativa Distrital Carlos Pizarro Leongomez

El planteamiento de la experiencia educativa y pedagógica “Me Integro con la ciudad: una propuesta de construcción de ciudadanía desde la primera infancia”, vivenciada en el Colegio Carlos Pizarro Leongomez (IED), surge por el deseo de reconocer en los niños y niñas la necesidad de la interacción con diversos espacios culturales que les permitan fortalecer sus procesos formativos, les permitan ser partícipes activos del desarrollo y crecimiento local, y les procure una concepción de ser ciudadanos desde los procesos de socialización propios a sus etapas de desarrollo. La experiencia reconoce la ciudad como un espacio cultural y colectivo que permite el apropiarse de nuevas formas de relación y orden social, formas de las cuales los niños y niñas desde su primera infancia deben formar parte; de igual manera la experiencia cobra importancia al reconocer que ese espacio multicultural llamado ciudad cumple un papel de relevancia frente a la formulación de las diversas estrategias pedagógicas y de transformación curricular que permitirían la construcción de conocimiento, saberes, e interculturalidades de los niños y niñas desde sus primeros niveles de formación. La experiencia por ello se articula bajo parámetros de innovación y transformación pedagógica, partiendo de la premisa que la ciudad es un entorno educador abierto a múltiples y diversas posibilidades de aprendizajes, de las cuales la institución escolar no puede ni debe estar ajena; por ello se implementa al interior de la institución escolar con fundamento pedagógico la experiencia educativa orientada bajo los principios de la enseñanza por redescubrimiento, caracterizada por la flexibilidad de pensamien-

to, actitud interrogativa y tolerancia, todos estos pilares de la teoría de Aprendizaje Significativo que orienta el modelo pedagógico del ciclo base de la experiencia, formando estudiantes comunicativos, curiosos y observadores.

Esta experiencia pedagógica ha permitido la interacción de los educandos con espacios formativos que permiten el óptimo desarrollo integral; no es solo una propuesta de carácter lúdico recreativo, lo que se pretende es aprovechar la potencialidad lúdica de cada salida o encuentro cultural como recurso para la aprehensión e interacción de saberes, generando un hilo conductor con el trabajo propio del aula, lo cual indica que cada salida o encuentro lúdico y cultural a desarrollar es un insumo que permite replantear los métodos y actividades enmarcadas dentro de la estrategia pedagógica planteada, fortalece de forma positiva el plan de estudios de cada uno de los grados partícipes, es decir que los escenarios escogidos para socializar con el grupo de estudiantes no son escogidos al azar, cada uno de éstos posee una estrecha vinculación con el plan de estudios y se convierte en un recurso pedagógico fuera del aula escolar, que se relaciona estrechamente con los conocimientos propios de cada grupo de educandos.

La preocupación esencial de los y las docentes era brindar a los niños y niñas la posibilidad de interactuar en espacios de construcción ciudadana propios de la localidad y la ciudad de la cual hacen parte, no solo como experiencia de carácter lúdico recreativo; lo que se pretende por ende es que si bien es cierto la potencialidad lúdica de cada salida y encuentro cultural era esencial para la aprehensión de conocimientos y saberes, se busca brindar a niños y niñas la posibilidad de interactuar con el concepto de ciudadanía desde su primera infancia y hacerlo de manera significativa, acorde con sus niveles de desarrollo cognitivo, emocional y físico, y que esta interacción ciudadana enriquezca y fortalezca la experiencia educativa implementada como marco de referencia para el desarrollo curricular de los diversos ciclos y niveles partícipes.

Se pretende entonces que esta experiencia pedagógica se constituya en un espacio construido por y para la infancia, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, un espacio en el que se interactúa con otras personas en y con un entorno que se transforma; un espacio que se ocupa, que se usa y que es definido por medio del símbolo y de la cultura.

Es por ello que la experiencia implementada permite que ese sujeto niño y niña interactúe con sus múltiples entornos, establezca una relación directa con ellos, evidencie de qué forma y bajo qué condiciones le permiten fortalecer sus procesos formativos inherentes a sus procesos de desarrollo formal y como éstos le ayudan a formar parte activa de su construcción de ciudadano local y global, e impulsar esas salidas como agentes fortalecedores del proceso integral de niños y niñas a partir de sus dimensiones de desarrollo.

Además permite que los y las docentes formulen estrategias pedagógicas que admitan una reconceptualización de sus prácticas formativas y el advenimiento de nuevas formas de construcción de saberes y conocimientos, todos estos factores

enmarcados dentro de planes de acción pedagógica, con el objetivo claro de generar en los estudiantes y maestros partícipes apertura hacia nuevos modelos mentales frente al acceso y aprehensión de conocimientos

La experiencia ha permitido que la institución educativa establezca relaciones con entidades de carácter gubernamental y no gubernamental que apoyan este tipo de aprendizajes, potencializando estos espacios formativos, permitiendo la interacción de los sujetos niño y niña a muy bajos costos, y beneficiando con diversos apoyos a la institución escolar; dentro de estos podemos mencionar el apoyo de la Corporación Día del Niño, AVIANCA, Fundación Nuevos Horizontes, Eduparques, Cine Colombia, Productos Ramo, Gaseosas Postobón entre otros.

Como referente metodológico la experiencia se fundamenta desde el modelo pedagógico que respalda los procesos formativos propios de la institución escolar, el modelo constructivista con enfoque de aprendizaje significativo y con la estrategia pedagógica denominada por redescubrimiento, por esto la disposición de actividades que propone la experiencia se vinculan con las estrategias didácticas empleadas por cada docente partícipe; desde esta perspectiva se han generado fases de trabajo que se actualizan desde el momento en que se plantean y abordan los planes de estudio de la comunidad partícipe de la experiencia. Estas fases son: descriptiva y exploratoria; interpretativa y de construcción de sentido; de objetivación conceptual, retención y transferencia de aprendizajes, y producción de respuestas y muestra de resultados.

En el abordaje de estas cuatro fases los y las docentes desde lo planteado en sus planes curriculares consideran los escenarios de la ciudad que permiten fortalecer las propuestas pedagógicas propias de cada nivel y perfilan la técnica y actividad pedagógica bajo la cual darán cumplimiento a los objetivos centrales de la experiencia; posterior a esto se socializa la metodología con los padres de familia de los educandos, se esbozan los escenarios a visitar y se colectivizan las pautas de trabajo que orientan la experiencia, lo que permite crear una unidad de trabajo pedagógico a nivel institucional.

Este tipo de metodología permite sustentar un enfoque cualitativo interpretativo que admite que los actores de la experiencia emitan sus propias concepciones, las interioricen y ejerzan valor acorde con los procesos meta cognitivos propios de sus edades y niveles de desarrollo, lo cual garantiza el cumplimiento de los objetivos básicos de la experiencia, ya que los niños y niñas elaboran e internalizan saberes, haciendo referencia no solo a procesos conceptuales, sino también a habilidades, destrezas, experiencias.

Esta modalidad de trabajo permite que los estudiantes construyan conocimiento guiados por los docentes, siendo capaces de buscar respuesta a sus propios interrogantes y argumentando sus conocimientos de una manera racional y lógica, logrando convertirse en ciudadanos activos desde su primera infancia; es a partir de un plan curricular planteado por el grupo de docentes y un sinnúmero de escenarios locales que los y las estudiantes por medio de la interacción social y real de los

mismos reciben, procesan, organizan y replantean la información propia de sus entornos, permitiendo que los niños y niñas se conviertan en agentes activos de su propia formación y constitución ciudadana.

Con referencia a las técnicas y actividades implementadas se enfatiza en las de carácter lúdico, recreativo y académicas, con acciones como: diálogos, dramatizaciones, visitas (salidas-paseos), danzas, caminatas, exposiciones entre otras; el enfoque conceptual de cada una de estas actividades se realiza bajo un formato de ficha de valoración, además de forma bimestral se realiza un cierre referido a la socialización de los conocimientos abordados por los estudiantes que da cuenta de los diversos escenarios culturales y recreativos que se visitaron en el correspondiente período académico, dejando entrever cómo dicha interacción permite consolidar la propuesta de construcción de ciudadanía a partir de la interacción de los estudiantes con su ciudad.

Como la experiencia debe estar enmarcada dentro de los planes de transformación curricular propuestos por la Institución Educativa se plantean unos objetivos claros frente al accionar pedagógico de la misma, dentro de estos es necesario resaltar:

Construcción del concepto de ciudadanía desde la Primera infancia por medio de la interacción social y cultural de niños y niñas con los diversos escenarios que ofrece la ciudad.

Transformación de estrategias pedagógicas gracias a la interacción con escenarios locales que fortalecen la aprehensión y significación del conocimiento.

Implementación de la enseñanza por redescubrimiento, como estrategia de aprendizaje de niños y niñas bajo la interacción con diversos escenarios locales.

Reconocimiento de la ciudad como escenario educativo que fortalece los planes curriculares de la institución escolar y permite evidenciar aportes que mejoran los procesos de enseñanza aprendizaje.

Estos objetivos se abordan de forma integral y continua dentro de todo el proceso educativo y son los pilares esenciales garantes de la implementación positiva de la experiencia educativa.

Para 2011 la experiencia se ha ampliado y actualmente beneficia no solo a estudiantes, docentes y padres del primer ciclo – como ocurrió en 2010-, sino que ha tenido acogida en el segundo ciclo y un nivel del tercer ciclo en los dos jornadas de trabajo institucional, lo cual garantiza la continuidad del trabajo pedagógico sustento de la experiencia.

Experiencias de maestros

Centros estudiantiles de promoción de convivencia

LINDA URUEÑA MARIÑO y MARIO AUGUSTO GARCÍA
Colegio Distrital Sierra Morena

Los Centros Estudiantiles de Promoción de Convivencia son espacios pedagógicos en los que tanto estudiantes (que se forman como Promotores/as Estudiantiles de Convivencia) como docentes (profesores/as con la disposición pedagógica de enseñar a pensar la convivencia y que asumen el rol de Docentes Asesores-as del Centro) protagonizan el manejo alternativo de la convivencia, como quiera que desde su posición como Promotores-as generan las acciones pertinentes para impulsar un clima institucional agradable. Además, al intervenir el conflicto escolar de manera formativa, buscan restablecer las relaciones personales que han sido fracturadas o que están en riesgo de quebrarse por las contiendas que se presentan en la comunidad escolar (entre estudiantes, docentes, personal no docente, padres de familia, comunidad cercana al colegio).

Por lo anterior, los Centros son espacios donde se desarrolla una labor pedagógica orientada hacia el aprovechamiento del conflicto como una oportunidad para aprender de sí mismo(a) y del(a) otro(a), y que busca potencializar los atributos personales de los(as) Promotores/as Estudiantiles de Convivencia para vincularse con la comunidad desde modos de ser que impulsen la buena convivencia. De tal manera, los Centros Estudiantiles pretenden contribuir para que el ambiente en el colegio sea armónico y agradable para todos(as) sus miembros, mediante la puesta en práctica de mecanismos para la solución pacífica de los conflictos y facilitando procesos de alfabetización emocional y social.

Esta propuesta nació en el IED Sierra Morena, en 2005, como un centro de conciliación escolar en el que los y las estudiantes eran quienes mediante este mecanismo ayudaban a sus compañeros(as) a resolver sus conflictos. En el 2007 con la necesidad de que en la resolución del conflicto se restablezca la confianza y se repongan emocional y psicológicamente de las adversidades del conflicto, se empezó a trabajar el manejo emocional del conflicto y la capacidad de perdonar al otro. En 2008, el proyecto se extendió a todas las sedes y jornadas de la institución y en el 2010 se transformó en Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia, al integrar nuevos mecanismos (mediación, negociación, buenos oficios) y hacer una mayor consciencia del papel de estudiantes y docentes como agentes de cambio del clima institucional en el colegio.

En 2011, la SED está apoyando la multiplicación del proyecto a otros colegios de la ciudad, razón por la cual, los docentes que dimos vida e impulsamos la propuesta en el IED Sierra Morena: Linda Urueña y Mario García, fuimos comisionados con dicho fin por ser los líderes de la experiencia y quienes la hemos diseñado para que sea lo que es hoy.

Las Instituciones Educativas Distritales donde se ha desarrollado esta propuesta son: Cundinamarca, Estrella del Sur, Antonio García, Confederación Brisas del Diamante, Atanasio Girardot, Marco Fidel Suárez, Colegio Integrado de Fontibón, Robert Kennedy y Usaquén. En ellos, los Centros han prosperado gracias al decidido apoyo que nos han brindado las directivas de las instituciones, los y las docentes y sobre todo, gracias a la enorme dedicación y compromiso por parte de las y los promotores(as) estudiantiles de convivencia. Actualmente, hay alrededor de 410 promotores y promotoras estudiantiles de convivencia y 40 docentes de convivencia en estos colegios.

Gracias a su trayectoria, el proyecto participó en la Feria Pedagógica Local de Ciudad Bolívar en el año 2009. Durante el año 2010, fue referenciado en diversos medios de comunicación (City TV – 9 de abril de 2010, El Tiempo – 11 de abril de 2010, Canal Capital – 15 de abril de 2010) como ejemplo en la ciudad de promoción de una convivencia saludable. Por otra parte, el grupo de promotores y promotoras estudiantiles de convivencia fue seleccionado por su compromiso para participar en las Expediciones Pedagógicas al Mar Pacífico en el primer semestre de ese mismo año. En el segundo semestre de este año participamos en el Encuentro de saberes y experiencias por la convivencia escolar de la SED. Este año, fuimos reconocidos con el Premio a la Investigación e Innovación Educativa del IDEP.

¿Por qué es importante un Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia?

La vivencia diaria en la escuela conlleva a estar continuamente en contacto con otras personas, lo que hace necesario el aprender a convivir con la diversidad que ella integra. Diariamente, al interior de la escuela, se presentan casos de agresividad

y violencia tanto verbal como física. De igual manera, el conflicto armado latente en nuestro país y la desigualdad económica y social generan un ambiente violento que resuena en las instituciones educativas.

Por otra parte, los procesos migratorios (voluntarios e involuntarios) que han caracterizado a nuestro país en las últimas décadas como consecuencia del conflicto armado y los problemas económicos, hacen que en nuestra ciudad convivan personas de diferentes culturas, intereses, problemas, necesidades, deseos y formas de afrontar los conflictos. En este sentido, la escuela puede emerger como un espacio en el que se generen otras maneras de solucionar las desavenencias pacíficamente.

El conflicto es propio de la convivencia humana, pero de nuestra voluntad depende que aprendamos a encauzarlo para que genere armonía, nuevos aprendizajes y confianza en nosotros(as) mismos(as) y en quienes nos rodean. Es así, como el Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia del IED Sierra Morena, desde 2005 ha buscado que las partes en contienda resuelvan ellas mismas sus diferencias a través de diferentes mecanismos y recursos. El Centro busca, por medio de mecanismos como la negociación, la mediación y los buenos oficios, intervenir los conflictos para que los miembros de la comunidad educativa consideren otras alternativas de discusión antes que permitir que el conflicto quede irresuelto y/o se multiplique. En este sentido, su propósito central es el de generar una cultura del entendimiento en las instituciones educativas que contemple la resolución alternativa de conflictos como una costumbre al abordarlos, minimizando la función sancionatoria que se impone a las situaciones de conflicto escolar, y maximizando la función formativa que se puede obtener a partir de estas situaciones. En suma, procurar el buen entendimiento entre los miembros de las comunidades educativas y proyectar nuevas maneras de convivir y asumir al(a) otro(a).

¿Cómo funciona el Centro?

El Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia hace parte del desarrollo curricular de la institución educativa. Para su guía, es necesaria la participación de los y las Docentes de Convivencia quienes asesoran las prácticas promovidas desde el Centro y ante todo se empoderan del conflicto escolar para resolverlo pacíficamente con acuerdos y sin sanciones. Además, es esencial el papel que desempeña el o la estudiante que al calificarse y apropiarse del conflicto escolar se convierte en Promotor(a) Estudiantil de Convivencia, cuya misión es prevenir, manejar y resolver los conflictos que se presenten en el ámbito escolar.

También resulta necesaria la adecuación de un espacio del colegio para que funcione como oficina del Centro y así se constituya en referente de solución alternativa de conflictos para la comunidad educativa. Y por último, efectuar todas las actividades propias con las que el Centro procurará que la comunidad educativa se reconozca, respete y acepte desde su darse cuenta íntimo, y un darse cuenta de los demás para aprender a ponerse en el lugar del otro(a) y respetar al otro(a) en

convivencia. En consecuencia, los cuatro elementos constitutivos del Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia son: los y las Promotores(as) Estudiantiles de Convivencia, los y las Docentes Asesores del Centro, la Oficina del Centro, y la Ejecución de las Actividades del Centro.

En el Colegio Sierra Morena, el Centro ha venido desarrollando sus actividades desde el año 2005. Actualmente, en las instituciones educativas donde se está multiplicando el proceso se han llevado a cabo las siguientes fases para la gestación del Centro:

Primera fase: contacto. Anunciar a la comunidad educativa la propuesta para motivar a los(as) docentes y estudiantes a que participen en el proceso formativo y conozcan la razón de ser del Centro que se fundará. De igual manera, convencer a las Directivas del plantel en cabeza del Rector, de la viabilidad formativa y la necesidad comunitaria de institucionalizar un manejo alternativo de la convivencia escolar a través de la constitución del Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia.

Segunda fase: Formación. En primer lugar, se realiza de manera interna la inscripción de los estudiantes interesados en vincularse al Centro para ser promotores y promotoras de convivencia. Luego, se realiza conjuntamente con los docentes de convivencia, la selección de los estudiantes que participarán en el proceso formativo.

A continuación, se realiza la formación que contempla los mecanismos alternativos de solución de conflictos apropiados para los propósitos que se persiguen en el Centro; y como han de hacerse las actividades de intervención, fomento y reflexión grupal de convivencia escolar. De igual manera, las calidades que requiere el/la promotor(a) de convivencia y la manera de afrontar los conflictos. Finalmente, se hacen sugerencias para el funcionamiento operativo del Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia.

Tercera fase: Selección. Una vez finalizado el proceso formativo y teniendo en cuenta el desempeño, interés, compromiso e idoneidad de los y las estudiantes participantes, se seleccionan aquellos(as) que van a formar parte del equipo de Promotores y Promotoras Estudiantiles de Convivencia del Colegio.

Cuarta fase: adecuación del Centro de Promoción Estudiantil de Convivencia. Para que el Centro entre en funcionamiento, es necesario contar con algunos recursos indispensables, como un espacio físico suficientemente reservado en el que se puedan realizar los encuentros del Equipo de Promoción de Convivencia y poner en práctica los diferentes mecanismos para la resolución de los conflictos de forma privada. De igual manera, un mobiliario que facilite los encuentros, como una mesa circular y varias sillas, un archivador, papelería necesaria (actas para los mecanismos y formatos como las citaciones, solicitudes, constancias y registro), implementos de oficina y computador con acceso a red. Así mismo, se llevan a cabo las acciones prudentes para coordinar con la respectiva Coordinación de Convivencia y el Comité de Convivencia del Colegio las acciones que empalman el trabajo que se hace desde el Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia con dicha instancia.

Es prudente el porte de un distintivo para que los y las promotores/as de convivencia sean fácilmente localizables. En el caso de los y las promotores de convivencia de Sierra Morena, ellos y ellas portan un chaleco de color verde, actualmente, la SED nos proporcionó chalecos de color azul.

Quinta fase: Graduación y Fundación de los Centros de Promoción de Convivencia. Con el fin de certificar el proceso formativo, se realiza una ceremonia de graduación para promocionar la gestación del Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia, acto que tiene dos intencionalidades: publicitar las funciones y servicios que presta el Centro al resto de la comunidad educativa, y que los y las estudiantes que se constituyeron en Promotores Estudiantiles de Convivencia se empoderen de su rol al ser certificados(as).

Sexta fase: Puesta en funcionamiento y Realización de las Intervenciones. Las intervenciones que los y las Promotores Estudiantiles de Convivencia realizan a los Conflictos y situaciones convivenciales vividas por la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos docentes, administrativos, personal de apoyo) se realizan en las siguientes etapas:

Identificación del conflicto escolar. En ella, el/la Promotor(a) Estudiantil de Convivencia se forma una percepción contextualizada y emocional del conflicto, a través de mapeo que hace por medio de terceros, y sobre todo a través de la indagación directa que sobre el conflicto hace directamente a las partes involucradas.

Preparación de la intervención. Se fijan con claridad los hechos del conflicto o la situación convivencial a intervenir; se definen las pretensiones (intereses y necesidades) de cada una de las partes; se delimita el tipo de comunicación, poder y relación de las partes; se observa el grado de distanciamiento existente y el impacto en el grupo o la comunidad próxima. Fruto de la consulta a los(as) docentes asesores del Centro y/o a las partes se determina el tipo de intervención: empleo de mecanismos de solución de conflictos o actividades de reflexión.

Intervención del conflicto. En donde sean las partes del conflicto quienes asumen el protagonismo en la búsqueda de arreglos que permitan restablecer la confianza entre ellas, todo lo anterior con la intermediación y guía de cualquiera de los(as) Promotores (as) Estudiantiles de Convivencia, por medio de alguno de los mecanismos empleados por ellos (as) (Conciliación, Mediación, Negociación, Buenos Oficios) o de las Actividades de Reflexión. Siempre resaltando la función formativa de tales intervenciones: *que la comunidad educativa se reconozca, respete y acepte desde su darse cuenta íntimo, y un darse cuenta de los demás para aprender a ponerse en el lugar del otro(a) y a respetarle.*

Cierre de la intervención. Aquí, el/la Promotor(a) Estudiantil de Convivencia refrenda el acuerdo al que llegaron las partes, si tal acuerdo cumple con los requisitos que lo hacen viable (equitativo, objetivo, legítimo satisfactorio, legal e independiente). Levanta un Acta de arreglo si fue exitoso el encuentro o una Constan-

cia si por el contrario éste fracasó. Tanto la Constancia como el Acta son inscritas en el Registro de Intervenciones.

Seguimiento de las intervenciones. Cualquiera de los(as) Promotores(as) Estudiantiles de Convivencia realizará seguimiento a las intervenciones y/o acuerdos logrados hasta que perciba el restablecimiento de la confianza o el tipo de relación que guardaban las partes (Según el caso y las pretensiones expuestas por las partes).

Séptima fase: Seguimiento. Con una periodicidad determinada, los(as) docentes formadores(as) del proceso realizamos visitas para dar las orientaciones pertinentes que permitan el buen tránsito de la gestión realizada por el Centro.

Octava fase: Trabajo en red. Para el intercambio de experiencias y la readecuación de los mecanismos empleados por los Centros Estudiantiles de Promoción de Convivencia, se proyecta, conformar una red que se mantenga en constante comunicación con los colegios que permitan multiplicar la experiencia en su institución, y que realice encuentros periódicos que procuren reflexionar acerca de su quehacer y del conflicto escolar. Esta fase se encuentra actualmente en estructuración y puesta en marcha.

¿Qué actividades se desarrollan en el Centro?

Las siguientes son las actividades que se han desarrollado en el Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia de Sierra Morena, y en las demás instituciones donde se está gestando el proyecto. En éste último caso, no todas se han realizado debido a que el proceso está iniciando. Por otra parte, debido a que el proyecto se expandió inicialmente a todas las sedes del IED Sierra Morena, y ahora a otros colegios, hay otros(as) docentes aparte de nosotros(as) que a partir de nuestra orientación y formación, ahora están asesorando la propuesta en sus sedes e instituciones, y que han desarrollado junto a sus estudiantes algunas actividades diferentes a las señaladas a continuación, fruto del proceso en sus propios Centros.

Cursos de Formación de Promotores y Promotoras de Convivencia: En ellos se busca potencializar las capacidades humanas que tienen los y las estudiantes que participan en el curso y que les permita calificarse como Promotores(as) Estudiantiles de Convivencia Escolar. Tales potencialidades son: Imparcialidad, Objetividad, Independencia, Respeto, Respetabilidad, Equidad, Prudencia.

También se busca que los y las estudiantes se familiaricen con la puesta en práctica de los mecanismos de solución de conflictos (Conciliación, Mediación, Negociación y Buenos Oficios) y Actividades de intervención y reflexión de la Convivencia Escolar (Círculos de Reflexión, Talleres o Juegos de manejo emocional y respeto a la diferencia).

Este curso es implementado por los y las Promotores Estudiantiles de Convivencia con mayor experiencia, en el caso de Sierra Morena, bajo la guía, acompañamiento y asesoría de los Docentes Asesores del Centro y nosotros(as) (Linda Urueña y Mario

García). En el caso de los demás colegios, el curso ha sido implementado por Linda Urueña y Mario García, quienes hemos contado con el acompañamiento de las Promotoras de Convivencia de Sierra Morena en tres de los cursos realizados.

Actividades de Publicidad del Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia: con el apoyo de los grupos de Danzas y Música del Colegio se realizan actividades artísticas que promocionan las intervenciones del Centro; se realizan muestras teatrales de situaciones simuladas de conflictos y su debida resolución a través de los mecanismos de resolución de conflictos; con auxilio de la emisora escolar de promueve la asistencia al Centro y se incentiva la reflexión en torno a la convivencia; se intervienen los salones para publicitar de forma expositiva el Centro.

Maratones de Convivencia: En ellas se intervienen los salones del Colegio con el ánimo de generar reflexividad sobre la Convivencia Escolar, y detectar los potenciales conflictos para ser intervenidos.

Ejercicios de Manejo Emocional del Conflicto: Cuya intención es gestar habilidades sociales, relacionadas con los sentimientos y alternativas a la agresión para el manejo de soluciones conflictivas, para generar empatía, el manejo de la afectividad, entender la diferencia, enfrentar el enfado, ampliar o adquirir la capacidad de perdonar, y desarrollo de la comunicación asertiva.

Audiencia de Conciliación: en ella, con el acompañamiento permanente del(a) Promotor(a) Estudiantil de Convivencia se realiza una audiencia privada en la que las partes del conflicto asumen el protagonismo en la búsqueda de arreglos que permitan solucionar la situación y restablecer la confianza entre ellas.

Audiencia de Mediación: es una audiencia privada en la que las partes buscan el arreglo del conflicto. La intervención del(a) Promotor(a) Estudiantil de convivencia sólo va hasta la definición de los hechos y posteriormente brinda unas recomendaciones para que las partes por sí mismas definan lo más conveniente para solucionar su contienda. El/la Promotor/a de Convivencia, si lo considera viable, refrenda el acuerdo.

Negociación: Es un arreglo directo que las partes del conflicto realizan y sólo pretende dejar constancia por escrito refrendado por el/la Promotor(a) Estudiantil de Convivencia si lo llegan a considerar necesario.

Buenos Oficios: Pretende en cualquier momento de la vida escolar que el/la Promotor(a) Estudiantil de Convivencia y/o el/la Docente Asesor(a) identifiquen los conflictos o las potenciales contiendas de la comunidad educativa, para que, con prudencia, intervengan para aproximar a las partes en procura de su solución o prevención del problema.

Círculos de Reflexión: Buscan intervenir grupos con situaciones difíciles de convivencia para descubrir sus miradas sobre sí mismos, los otros y el grupo. Y desde esto, emprender una serie de preguntas reflexivas que los/as lleven a la toma de conciencia y a la posibilidad de potenciar sus relaciones de una mejor forma.

Las experiencias del Centro Estudiantil de Promoción de Convivencia se evalúan permanentemente por el mismo colectivo de promotores y promotoras estudiantiles de convivencia y docentes asesores(as). Periódicamente, por el comité de convivencia de la institución, el Consejo Directivo y los(as) coordinadores(as) de convivencia. Cabe resaltar que ambas evaluaciones tienen un carácter formativo que pretende mejorar las acciones realizadas desde el Centro con miras a potenciar los atributos y calidades de todos quienes lo conformamos. Al interior del Centro se toman las decisiones de manera consensuada y se practica una cultura de la autoevaluación sustentada en una constante reflexión acerca del hacer cotidiano del Centro y de la prevención de los problemas de convivencia.

De esta manera, se ha generado un espacio diferente al de las aulas, en el que estudiantes de diferentes cursos y edades pueden compartir su interés por contribuir a que el ambiente en el colegio sea más agradable para todos y todas, con docentes que comparten su mismo interés y en el que no median notas, sanciones o imposiciones, en el que las decisiones se toman en conjunto y las cosas se hacen por gusto y por compromiso. Así, hemos contribuido en el desarrollo de una formación más allá de los contenidos académicos, centrada en la formación de personas y ciudadanos-as a través de la interacción entre seres humanos, tanto estudiantes, como docentes o miembros de la comunidad educativa, en un proceso de retroalimentación mutua.

Bibliografía

- Arellano, E. (2010). “El campo escolar: ¿un campo de batalla?”. En: *Revista Internacional Magisterio*, 44, Mayo-Junio, Bogotá.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.
- Furlán Malamud, A. (2010). “El fomento a la convivencia escolar”. En: *Revista Internacional Magisterio*, 44, Mayo-Junio, Bogotá.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Maturana, H (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen.
- Mejía, M (1999). “En Busca De Una Cultura Para La Paz. (Desde una Pedagogía del Conflicto y la Negociación Cultural)”. En: *Educación para la paz*, Bogotá, pág. 38.
- Presidencia de la República de Colombia, Oficina del Alto Comisionado para la Paz. *Promotores de Convivencia*. Tercera Edición.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.

Zaritzquy, G. y Otros. (1999). “La Formación para la Convivencia y los Derechos para los niños”. En: *Educación para la paz*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición Humana*. México: Antrophos.

Mesa temática
Estética, ciudadanía y convivencia

El cuerpo en la escuela
Comunicación y nuevas tecnologías en la escuela
Arte y creatividad en la escuela
Experiencias de maestros

El cuerpo en la escuela

Cuerpos que incomodan jóvenes que inquietan

CLAUDIA XIMENA HERRERA BELTRÁN
Universidad Pedagógica Nacional

En esta ocasión quiero hablar de los adolescentes y los jóvenes entre los 11 o 12 años y los 19 o 20 años que discurren por nuestras escuelas. En ese sentido mostraré el campo de tensiones y relaciones en el que se juegan dichas categorías: joven, escuela, ciudadanía y convivencia en la Bogotá de hoy. Quiero señalar algunas precauciones metodológicas de mi intervención: primera, entiendo la palabra joven como una categoría variable que se presta a manipulaciones, construcción social y lucha generacional y de clase, aquí intervienen, por ejemplo, las relaciones entre la edad social y la edad biológica, la pertenencia a un grupo específico, etc. Lo que muestra que entender al joven como grupo social homogéneo en intereses y necesidades, y además vinculado a una edad biológica, es cuestionable frente a una realidad que nos desborda.

El joven en su acepción es más una convención social para referirse a una población particular que no queremos ver en su diferencia; es más un momento en la vida anterior al trabajo, afirmación también en tensión puesto que trabajar dejó de ser un asunto posible en una edad determinada. Es importante señalar también, que la categoría joven es entendida más en relación con el proceso de escolarización de que fue objeto especialmente entre la población acomodada. Como señala Bourdieu, esta misma promesa entre las clases populares infla las aspiraciones que no siempre se alcanzan; históricamente el desempleo de los jóvenes ha sido una preocupación social real, en 1880 ya se hablaba de ello.

Las manifestaciones violentas y de difícil contención que parecen haber aumentado en la sociedad y especialmente en la escuela según las encuestas y los estudios, dinamiza a la sociedad sobre esa población. Hacerla visible, para atenderla, pero también para controlarla, será la política que de estas últimas décadas. A los jóvenes en la segunda mitad del siglo XX, y en particular en la décadas de los sesenta, los setenta y los ochenta, se les hace objeto de una significación singular. Algunas fuerzas sociales como el movimiento de mayo del 68, el movimiento de liberación femenina, así como la visualización de la violencia juvenil en los años ochenta en Colombia, fueron expresiones occidentales que se vivieron también en el país y que hicieron que las políticas sociales nacionales y locales, así como las organizaciones no gubernamentales, se interesaran por estrategias que atendieran a la juventud y ayudaran a disminuir estas acciones juveniles.

Esa emergencia de la juventud como categoría de estudio y población sujeta a intervención ha disparado las acciones sobre estos sujetos desde múltiples organismos, cambiando las prácticas y legislando sobre ellas. Aunada a esta aparición del joven, las luchas sociales por la reivindicación de los derechos, la igualdad y el género han acompañado estas políticas públicas desde saberes como la salud y la economía. Asimismo, desde la compleja relación entre el poder moral de la iglesia católica quien a pesar del derecho a la libertad de cultos proferida en la constitución de 1991, muestra hoy su hegemonía y su influencia sobre el poder civil que intenta pensar a la población de manera distinta.

Segunda, entiendo el cuerpo como la materialización del sujeto, y lo más concreto que tenemos (Veiga, 1997:30), el sujeto disuelto en el cuerpo, de allí que sea impensable un sujeto sin cuerpo o un cuerpo sin sujeto. La relación entre cuerpo e historia desde la genealogía es permanente, de mutua transformación. Un cuerpo como el lugar de la visibilidad, de la inscripción de los acontecimientos, totalmente impregnado de historia, pero que a su vez, arruinado por ella (Foucault, 1992). Afirmación que interroga lo que sucede en la escuela cuando se pretende que los jóvenes abandonen sus prácticas situándose al margen de sus deseos, de sus pulsiones, de su actividad. Cuerpos disciplinados, sujetos normalizados. En este sentido las prácticas corporales serán dispositivos y tecnologías del yo, al decir de Foucault, de las que hace uso la pedagogía para disciplinar a los sujetos y gubernamentalizar a las poblaciones. De ahí que yo asuma el cuerpo como una construcción social históricamente cambiante y que llegue a él interrogándome acerca de cómo es que nos hemos constituido como sujetos, qué prácticas lo han atravesado de sujetos a su vez constituidos en lo que son, y cómo esas prácticas corporales y esas disciplinas convertidas en tecnologías, o prácticas sobre nosotros mismos, son aprendidas y perfeccionadas desde la escuela.

Si en la escuela el cuerpo de los sujetos ha sido atravesado por unas prácticas discursivas-enunciabiles y no discursivas-visibles, que se han hecho dispositivos manifestándose como prácticas corporales desde diversas disciplinas, ciencias y saberes sociales que han actuado como tecnologías pedagógicas y disciplinarias, al decir de Saldarriaga (2003), también ha sido función de esta institución aislar a los sujetos, fragmentándolos dentro de ellos mismos y separándolos de los otros

mediante la disciplina y el dispositivo de la mirada, que se anuncia atenta y permanente sobre el sujeto. De esta manera, queda el sujeto bajo vigilancia, una que se mueve entre obedecer y producir bajo el supuesto de una libertad cada vez mayor (Blanchot, 1993).

Tercera, ¿de qué escuela estamos hablando?, ¿de una escuela impuesta durante la Colonia?, ¿de una escuela que se hizo necesaria a finales del siglo XIX? (Álvarez, 1995), ¿de la escuela que en la primera mitad del siglo XX favoreció el ingreso de los saberes científicos y del progreso en la perspectiva de convertir al país en una nación moderna y visible para el mundo? (Sáenz, Saldarriaga, Ospina, 1997), ¿o de la escuela de finales del siglo XX como dispositivo para lograr el desarrollo principalmente económico del país, una escuela expansiva por excelencia? (Martínez, 2004).

Históricamente, las sociedades han respondido a un ideal de escuela en la idea de servirle a los intereses nacionales. A comienzos del siglo XX, circulaba la tendencia a considerarla como “sirvienta de todo servicio”, pues se creía que todo correspondía a la escuela, ella era responsable de enseñarlo todo, de sortearlo todo, sus funciones eran múltiples y como tal se le pedía cuentas. De modo similar, se la ha pensado como una institución que debe educar a los sujetos de manera que se integren socialmente, asimismo, como un lugar de producción de saber y como el lugar en que la cultura se reafirma y se recrea constantemente.

Sin embargo, en su condición de institución social, la escuela ha estado en permanentemente tensión, pues se la ha considerado incapaz de cumplir el fin social al que está destinada, por lo que necesita de dirección, de vigilancia y encauzamiento desde afuera, desde saberes superiores al suyo pertenecientes a sujetos que desde la distancia y el conocimiento propio deciden cómo regir los destinos de una institución inmadura que al parecer nunca crecerá. Aquí, el maestro, sujeto del no-saber, debe ser guiado sin posibilidad de pensarse su propio oficio, y menos de decidir y participar como poseedor de un saber pedagógico, que le es propio en ese ejercicio de educar. No dejo de pensar, junto a Sáenz, Saldarriaga y Ospina (669), que “la desconfianza en el pueblo dada la incapacidad de regir su propio destino”, rejilla de apropiación por la que al parecer lo moderno llegó a Colombia en la primera mitad del siglo XX, permanece en el imaginario social y funciona desde prácticas discursivas diversas en el presente. Además, se le anuncia proclive a desaparecer, gracias a las tecnologías del siglo XX, radio, cine, televisión (Álvarez, 2003) e Internet, que amenazan con asumir los fines educativos y sociales que la escuela ha prometido cumplir.

Respecto a lo anterior, concibo la escuela como acontecimiento y dispositivo del gobierno económico de la población (Álvarez, 2003). Reguladora y productora, a la vez anatomo-política y biopolítica de la población joven. Así, las relaciones y tensiones entre el joven y la institución escolar, se ven expresadas en las prácticas corporales que acontecen a diario, de allí que me centre en ellas para los análisis. La escolarización entendida como “el punto cumbre de condensación de la educación en tanto fenómeno típico de la modernidad... en este sentido será considerada la

única vía a la civilización” (Pineau, 1996). La escuela pretende formar en la autonomía aun reconociendo que las relaciones se privilegian desde la heteronomía.

Cuarta, la ciudadanía perteneciente o relativa a la ciudad o a los ciudadanos, en referencia a la ciudad antigua que era el espacio más importante en Grecia y Roma, que acoge al habitante libre de las ciudades antiguas. Y que en la actualidad es considerada como miembro activo de un Estado de Derecho y por lo tanto, titular de derechos políticos sometidos a sus leyes. De acuerdo con lo anterior, educar para la ciudadanía resulta un reto social importante puesto que la educación deberá ser impartida pensando en la escuela relacionada con la ciudad y la sociedad. Esta última interrogada hoy desde las desigualdades sociales inocultables que ponen en crisis dichos fines.

Quinta, la convivencia o acción de convivir que se juega un lugar ahora visible si se piensa la escuela como un lugar para favorecer la democracia participativa en el marco de un estado de derecho y en un modelo de democracia liberal. En este sentido, la participación en la construcción de las regulaciones en el interior de la institución escolar se desea producida por toda la comunidad y volcada en dispositivos como los manuales de convivencia y proyectos institucionales, aunque en la realidad otra cosa es la que acontece. La tensión central antes de ser entre los derechos de los jóvenes como sujetos de derecho y los deberes como estudiantes que adquieren al ingresar a la escuela, tendrían que plantearse en el conjunto de derechos necesarios para convivir en los que la voz de todos fuese escuchada.

En este marco, me ocuparé de pensar, en voz alta, algunas de las relaciones-tensiones entre el joven, las prácticas corporales y la escuela. Y lo haré transitando entre la estética, la sexualidad y la educación física en la perspectiva de entender de qué modo estas prácticas participan en la formación ciudadana y lo hacen a partir de relaciones de convivencia.

Nuevas estéticas: cuerpos marcados, cuerpos vestidos

¡Quiénes son esos locos bajitos que se han vuelto unos desconocidos! Le canta Joan Manuel Serrat a los niños, a los hijos que crecen a nuestro lado, nuestros hijos, los hijos de los otros, que se nos parecen, que tenemos que educar por su bien, pero que un día crecen y se van y en ese proceso entre la infancia y la adolescencia o la juventud dejan de ser esos locos bajitos para convertirse en adolescentes o jóvenes desconocidos que nos producen asombro, dolor y miedo. Miedo principalmente porque cambian físicamente, se silencian, se tornan huraños y generalmente hacen, dicen, se visten y se comportan en total oposición a aquello que les inculcamos. Como si no fuese suficiente el desconcierto de la familia, la escuela que los ha visto vivir la infancia acogiéndolos y modelándolos, ahora que se tornan en adolescentes y jóvenes, se extraña su transformación y se entra en pánico.

Tanto los unos como los otros, padres y maestros, encuentran en el adolescente y el joven al enemigo en el que nunca podrán confiar, el joven se vuelve un riesgo,

en este sentido urge vigilarlo, ocuparlo, silenciarlo, cuanto menos sepamos de él, mejor. Que los cuerpos no se rocen, no se encuentren. En palabras de Carlos Skliar “hoy las diferentes generaciones se miran con desconfianza, casi no se hablan, casi no se reconocen, se temen y ya no se buscan los unos a los otros. Se ha vuelto demasiado habitual crecer en medio de la desolación, la desidia, el destierro”.

Esas nuevas prácticas serán las que circulen en la escuela, se impone el distanciamiento entre los sujetos, impidiendo que sus cuerpos se acerquen, se toquen. De otro lado, resultan insoportables los olores exuberantes que emanan de sus cuerpos en desarrollo, así su sudor, su deseo que estalla en la piel nos incomoda hasta más no poder. Sí, piel, tacto que habla del otro, una piel límite de aquello que los jóvenes apenas comprenden: el cuerpo en el que habitan, que les ha sido dado; por el que son leídos, reconocidos y rechazados. Piel cuerpo que permite por lo pronto asirse a lo único real de sí mismo. De allí que hagan del cuerpo, de su piel, de su apariencia, de su vestido, el lugar de la marca, de la huella, marcarse para ser reconocido, diferenciado y puesto fuera de la multitud. Este nuevo cuerpo marcado se constituye en una fortaleza desde la cual enfrentar al mundo, es decir al otro. Ese otro también extraño que es el adulto: el padre y el maestro.

Resulta paradójico entonces que algunos de los enfrentamientos más encarnizados con ellos tengan que ver con su estética, con su búsqueda de identidad; la estética corporal se convierte en el lugar de la oposición, de la riña, de la lucha. Marcarse el cuerpo mediante tatuajes y *piercing*, cortarse el cabello o dejárselo largo, pintarlo, maquillarse el rostro, vestirse estrafalariamente y de modo provocativo, son actos mediante los cuales los adolescentes y los jóvenes se buscan, se encuentran y se sitúan frente al mundo, cuerpo-espacio de lucha con el adulto y con el mundo. No bastan entonces las leyes a su favor, escritas, poco o nada conocidas, en las que el derecho al desarrollo de la libre personalidad se obvia, incluso teniendo delante de sí tutelas que sientan jurisprudencia en aquello que no puede imponérsele al joven en la escuela. Parece existir y pervivir una autoridad demencialmente ciega que se empeña en acallar su expresión.

Estos actos del joven resultan ser una apuesta por su lugar en el mundo, afirmación necesariamente pública. Y es este acto el que abomina la escuela, ella no está contra la afirmación con la construcción de la identidad, está en contra de que ella sea pública, la desea antes que nada para la intimidad, en el espacio privado del joven. A él, en cambio, lo asiste una férrea voluntad en favor de romper con el adulto, de cometer un acto de choque, de disidencia pública de aquello que de él se espera. El joven cobra sentido tanto en el ejercicio de independencia, fuerza de voluntad, como en el control sobre sí mismo. Todos hemos sido jóvenes, pero si no existían estas prácticas ¿cuáles usábamos, de qué manera nos marcamos y por qué lo hemos olvidado?

Las marcas corporales de los jóvenes son a la vez juego y símbolo que embellece el ser que hasta ese momento no se quería ni se apreciaba. Las marcas que se hacen los jóvenes son apuestas por una afirmación de sí mismos en la confrontación con la familia y la escuela. Es como si el joven se dijese: si no puedo cambiar lo que

soy y al final tendré tanto de mis padres, pues me la juego a hacer de mi cuerpo algo únicamente mío. En ese ejercicio, el joven busca hacerse único. Sin embargo, habría que sospechar acerca de qué tanto esas marcas corporales, signos de identidad, responden a su escogencia y no a un asunto de moda y de consumo que nos asiste en el presente. Pero ese es otro asunto del que no me ocuparé hoy.

En esa búsqueda por la identidad mediante las marcas corporales, les suceden a chicas y chicos cosas distintas: la mujer tiene un cuerpo que la define para lo mejor y lo peor, que regula y tensiona su constitución: la moral religiosa señalándole los límites, el mercado y la publicidad, el ideal de belleza, mostrándole las posibilidades, y a la vez los peligros, todos diciéndole qué hacer, qué ser, cómo ser joven. El hombre, en cambio, es ante todo su cuerpo. Lo que vivirá y sufrirá, en tanto se espera que encarne su condición de macho en toda regla. Estas circunstancias, entre otras, hacen difícil crecer para los dos, allí las marcas son una de las salidas, las heridas producidas en secreto sobre su cuerpo y también las enfermedades como la bulimia, la anorexia etc., resultan ser los golpes contra sí mismo y contra el otro en un afán por no sucumbir. De algún modo el dolor, la sangre y la herida posibilitan al joven volver a la calma. El cuerpo, en palabras de David Le Breton, resulta ser el espacio transicional que permite distinguir de manera radical el exterior y el interior. Es un péndulo usado como objeto transicional para soportar la aridez de las circunstancias.

En este punto no puedo dejar de afirmar lo poco que sabemos de los jóvenes, cómo nos negamos a ver lo que son, funcionando como sujetos de la maquinaria escolar desde los presupuestos, desde el deber ser del joven, una invención que hace tiempo es de otro modo.

Pero, ¿puede la escuela hacer otra cosa? Una institución creada para el control de la población, para civilizar, para instruir y también para educar y desarrollar y que hoy vive una crisis en el ejercicio de la autoridad, el disciplinamiento, la formación y el control. Asistimos, como lo mostró Foucault en sus últimos cursos, al gobierno de la población juvenil expresada desde unos dispositivos de seguridad que se imponen en la escuela, pues, aunque la institución escolar luce por mantener las relaciones heterónomas que la han caracterizado, se la juega en formar para la autonomía en contextos de abolir lo privado, de desigualdad social acogiendo a muchos niños que no son niños, pues desde muy temprana edad han trabajado y experimentado el dolor y la carencia. En este sentido los deberes de los adolescentes y jóvenes en la escuela se ven tensionados desde las condiciones sociales precarias, desde los derechos humanos que se han visibilizado y pugnan por imponerse en medio de lo que parece ser un espacio hasta ahora de violencia y conflicto. La apuesta por la convivencia escolar aparece en el marco de las relaciones desbordadas que en un momento de la historia cercana de la escolarización se hizo evidente y disparó los dispositivos de seguridad sobre esta población. Allí, en este marco, aparece el manual de convivencia que desafortunadamente antes que darle la palabra al otro vuelve a ser un mecanismo de imposición de reglas y deberes por cumplir. Un campo de luchas, pues una cosa son los derechos desde la condición de sujeto y otra los deberes en la posición de alumno o estudiante. Los dos tienen lugar en la escuela,

pero no de modo opuesto. Discurren simultáneamente en los discursos que atraviesan y se producen desde el saber y el poder.

Sexualidades juveniles: en una izada de bandera al ritmo de un reggaetón, lo íntimo se hace público, un deseo que nos resulta obsceno

En la izada de bandera de una escuela distrital, un grupo de adolescentes baila el video de un reggaetón que sonroja a muchos, ¿qué hacer, cómo acallar, cómo encauzar el deseo del joven que brota incesantemente? Ese entrelazamiento, sus toqueteos, sus besos, sus golpes ponen en evidencia el deseo del joven que se expresa incontenible. Dicha regulación que responde a una economía política de la población, en este caso sobre los jóvenes, se ejerce también sobre su sexualidad. Pretendo reflexionar mostrando algunas de las fuerzas que intervienen y visibilizan de modo singular la problemática de la sexualidad en los jóvenes que asisten a la escuela.

La construcción de sujetos a través de prácticas de escolarización se ve interrogado y afectado en tanto la sociedad y la familia dejan de cumplir su cometido a la hora de educar a la niñez y la juventud. Las condiciones sociales que se expresan en la dificultad de proveer por parte del Estado y de los padres, los elementos mínimos para el desarrollo de las nuevas generaciones (alimento, salud, vivienda, afecto, acompañamiento) se traspasan sin más a la escuela y en particular a los maestros quienes, se dice, deben educar en todos los órdenes, del que no se escapa la educación sexual. Llama la atención no porque no sea un aspecto inherente a la educación de los sujetos, sino porque se espera que en la ausencia de una educación, cuyo compromiso deba ser compartido, éste se realice totalmente en el aula. Lugar al que el maestro está asignado, adscrito y confinado, cuya posibilidad de moverse y de pensarse es cada vez más restringida.

Dichas prácticas de subjetivación, requieren en la escuela al maestro, quien conocedor de las transformaciones por las que pasa el niño-alumno cuando ingresa al colegio y que tiempo después se convierte en el joven-alumno, participa, acompaña y con su experiencia educa. Si acordamos que ésta es una premisa fundamental ¿de qué maestro estamos hablando? Del maestro imaginado ideal o del maestro que existe en nuestro presente. Un maestro que antes que serlo es sujeto con necesidades, deseos y proyectos, instalado además en un presente particular y que en su calidad de sujeto-maestro le corresponde un estatuto que lo define, lo contiene, lo compromete. Pero ¿qué tanto de esto es consciente la sociedad?, ¿qué tanto favorece este ejercicio la política educativa y la institución? Y ¿por qué pensar además de la familia en el maestro cuando hablamos de educación sexual?

Porque es también desde sus modos de ver, expresados en sus discursos, en sus gestos, que se posibilita una educación sexual. Juicios y afirmaciones sexistas, machistas, de contención de los deseos y placeres como regla de vida, la culpa, el estigma y el tabú en torno al cuerpo, las sanciones y la imposibilidad de establecer un diálogo abierto, distinto y profundo de la sexualidad humana, que no centre su atención en el acto sexual y la reproducción y que permita reflexionar, pensar y construir con los otros nuevas formas en donde la responsabilidad de los sujetos

consigo mismos y con los otros con quienes se relacionan pase por el afecto y el cuidado. En donde sea posible pensar la sexualidad desde el placer y el encuentro de sujetos en igualdad de condiciones, con límites claros para una convivencia en el respeto y no desde un ejercicio de poder desmedido que produce descontrol, sufrimiento y culpa.

¿Cómo se relacionan el alumno joven y el maestro? Mediante prácticas corporales escolares de saber y de poder que posibilitan el encuentro o la distancia. Las dificultades que existen en el maestro adulto para comunicarse tienen que ver necesariamente con la relación del maestro consigo mismo, del lugar que le da a su corporalidad, un asunto histórico y cultural. Tensión que se pone permanentemente en juego en las relaciones de autonomía con los colegas y en las relaciones de heteronomía con los alumnos.

Si bien la sexualidad en la escuela es vivida por sujetos sin distinción, no es un asunto exclusivo del maestro y antes que señalar que él es el responsable de la educación sexual de los niños y jóvenes y por ende la institución escolar, considero que es una responsabilidad social compartida. Educar en la sexualidad no se limita a pensar a través de una cátedra, pues ya en los años 90 se puso a funcionar y fracasó. Se trata de entender que la educación de la sexualidad responde a una forma de ser del pensamiento construido socialmente e históricamente desde fuerzas diversas, que visibilizan y ponen a funcionar dispositivos de verdad, en los que modos distintos a esos designados, se expresan como enfermedad, perversión, pecado en la idea de proscribirlos y erradicarlos.

Los sujetos de la institución escolar, jóvenes y maestros van a la escuela embestidos de sexualidad, condición de la que no es posible sustraerse. Pero es en la familia y en la escuela, como institución social por excelencia, el lugar en donde se construye, se reconstruye y se vive la sexualidad. De allí la importancia del diálogo, del acercamiento, de la claridad en las relaciones y en los límites que se establecen entre esas nuevas generaciones y los maestros, en los modos de individuación y socialización que la escuela, en cada clase, ponen a funcionar, entre las tensiones de lo público y lo privado que interfieren, modifican o controlan, estas dinámicas intersubjetivas. Asimismo, ese deber ser del sujeto, que cada momento histórico pretende construir, lanza al dispositivo escolar a una construcción de un sujeto, la mayoría de las veces al margen de él mismo. Hablo de las prácticas de subjetivación al margen de los sujetos, de lo que son, de lo que los ha constituido y de su propia participación en esa construcción.

Pero, ¿cómo se lee la sexualidad en la escuela, que se dice de ella, qué se proscribe y de qué manera los sujetos se ven atravesados por esta disparidad de discursos-prácticas? ¿Cuál es el efecto de la escolarización sobre estas tensiones?

Por un lado un discurso moral sobre la sexualidad que quiere desconocer la igualdad de los sujetos, contener desde la idea de lo pecaminoso las prácticas sociales que se plantean a favor del aborto, pero también a la planificación sexual y que pretenden mantener la sexualidad como tabú confinada al vínculo matrimonial. Por

el otro lado, el discurso del sexo rey, al decir de Foucault, que invita, que promueve, que ánima a la sexualidad entendida como consumo, el cuerpo objeto, el deseo sin contención de una sexualidad que ante todo pretende la satisfacción individual y que poco o nada piensa al otro. Pero también el discurso social-económico por un lado, en un esfuerzo por desplazar la fuerza libidinal de los jóvenes hacia el trabajo y por la otra, que hace reflexionar sobre la dificultad de la maternidad temprana cuando no se poseen recursos propios ni capacidad de trabajo por parte de las madres, especialmente para atender las necesidades del hijo. Discurso y fuerza corren el riesgo, entre otras, primero, de negar el deseo del sujeto a la maternidad en la idea de obstáculo para la realización personal, y segundo, de mantener las desigualdades entre hombres y mujeres haciendo de estas últimas las únicas responsables de la sexualidad, el embarazo y la crianza de los hijos. Y también el discurso de la salud, inscrito en eso que hemos llamado biopolítica y que consiste en cuidar la vida en cuanto productora de bienes materiales, política de sanidad en la defensa de la salud de la población, un cuerpo para el trabajo en donde la economía del deseo se perfila como necesaria y en donde se persigue a la enfermedad en la idea de erradicarla. La enfermedad como lo inmoral, como lo anormal. Se convierte la salud en su forma de prevención y seguridad en el poder moral por excelencia en nuestro tiempo.

El embarazo adolescente desde estas fuerzas, por ejemplo, toma valor como enfermedad social que ha disparado todos los dispositivos. Y no me expreso a favor del embarazo adolescente, me parece que poner sobre la mesa en este panel estas reflexiones ofrece la posibilidad de hacer un ejercicio de sospecha que pasa por preguntarse por eso que parece natural y normal observando con atención cuáles son las condiciones sociales que jalonan ciertos dispositivos, en este caso sobre la juventud, y en especial sobre las jóvenes embarazadas, como una enfermedad social de la que hay que curarse.

Síntoma social dirán algunos de la condición tercermundista y de subdesarrollo de una nación como la nuestra en la idea de legitimar la intervención en las políticas nacionales y distritales en torno a este flagelo. Se trata más bien, de preguntarse, qué es lo que hace posible la emergencia del embarazo como acontecimiento, ello nos permitirá entender qué fuerzas intervienen, para generar desde allí unas transformaciones que favorezcan la vida de los jóvenes en su derecho al ejercicio del desarrollo libre de la personalidad. Tarea difícil.

Quiero, para finalizar este segundo apartado, dejar planteadas algunas preguntas: ¿Cómo hacer surgir quizás de la nada la racionalidad en la juventud cuando lo que existe es el deseo? ¿De qué manera la educación puede dotar de elementos a los jóvenes para alcanzar un equilibrio entre su deseo y la racionalidad que permita tomar decisiones con respecto a embarazarse o no? ¿De qué manera se puede educar en la idea de que la sexualidad en toda su magnitud es fuente de placer y también de afecto? ¿Cómo erradicar de la cultura y de los sujetos la idea de la culpa por su propia sexualidad en la defensa por la libertad de elección y en el derecho a la intimidad? ¿Cómo educar jóvenes conscientes y responsables de su propia sexualidad, del embarazo, de la procreación, de la relación sexual y que no sea un asunto exclusivamente femenino? ¿Cómo hacer para que el cuidado en las relaciones con los otros no remita al miedo,

al sufrimiento que ocasionaría el encuentro sexual o el embarazo? ¿Cómo favorecer desde la escuela la posibilidad del ejercicio de una sexualidad responsable por parte de los jóvenes, sin dejársela al discurso que reconoce al instinto como la única manera de vivir la sexualidad y que como instinto animal debe ser satisfecho, no así en las mujeres? ¿Cómo educar en la sexualidad a la niñez y la juventud en la tolerancia de todas las formas de ser sujeto, con la singularidad de sus intereses sexuales si la cultura, la sociedad y la escuela reproducen y favorecen un mundo en donde solo existen hombres y mujeres preferiblemente fuertes, vigorosos, eficientes, mesomórficos, sanos y bellos? (Barbero, 1994).

Cuerpos dóciles, jóvenes útiles: fines a los que contribuye la educación física escolar

La última pregunta me permite entrar a reflexionar por los fines, las concepciones y las estrategias que circulan en torno al saber de la educación física escolar que es mi tercer y último interés.

Considerar la educación física como saber pedagógico, supone incluir en sus fundamentos el conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que conforma un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad en la que se incluye el pasado y el presente: lo cotidiano de la enseñanza, del maestro y de la escuela (Zuluaga, 1987: 193). Por lo anterior resulta ser un saber profundamente distinto de los conocimientos que se pueden encontrar en los libros científicos, las teorías filosóficas, las justificaciones religiosas, pero es el que hace posible en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica (Vellour, 1973) que circula por los más variados registros de poder y de saber. El análisis pedagógico de la disciplina de la educación física involucra necesariamente el estudio histórico de lo que han sido sus transformaciones epistemológicas, pues aunque el saber no necesariamente da paso a una ciencia o a una disciplina, es claro que éstas últimas no surgen por fuera del campo del saber en el que están inscritas (Martínez, 1980).

La educación física aparece en el seno de las prácticas corporales que la naciente institución escolar realiza con los niños y jóvenes en el siglo XIX. Este nuevo saber tendrá como primer objetivo, descansar la mente del excesivo esfuerzo escolar, al que se le sumarán también, fines higiénicos, morales y militares. A finales de ese siglo, la educación física tiene entre sus medios los ejercicios analíticos de la gimnasia, los juegos y los deportes, sin embargo, estos últimos serán un privilegio de las clases altas de las sociedades europeas que pretendieron establecer diferencias entre su ejercitación física y las de las clases populares. Es a comienzos del siglo XX con la promulgación de los Juegos Olímpicos cuando los deportes cobran fuerza ya que participar suponía acercarse a los ideales de los estados nacionales que movían al mundo occidental y que Colombia buscaba afanosamente alcanzar.

Así, la enseñanza de los deportes, de la gimnasia y de los juegos bajo fines higiénicos, médicos, morales y patrióticos alcanzaron la mitad del siglo. Al tiempo que

los juegos y los deportes actuaban como medios de la educación física, el desarrollo de la ciencia deportiva y de la constitución del deporte como fenómeno social, hacía entrar en conflicto a la educación física en cuanto veía desbordarse del espacio escolar las actividades que por mucho tiempo le habían quitado legitimidad a su existencia. Esta crisis ideológica, pedagógica y práctica surgió también de la fuerza impositiva de la actividad deportiva que pretendía especializar a los niños y jóvenes en sus técnicas deportivas bajo fines competitivos alienantes. Los deportes que reemplazaron a las actividades recreativas fueron perfectos para alcanzar los fines anotados a lo largo de esta reflexión. El deporte se hizo natural y necesario, surgiendo como un nuevo control, una nueva práctica homogeneizadora que invade y enrarece por largo tiempo a la educación física, pues sus fines y fundamentos pierden los contornos que los delimitan.

La polémica largamente suscitada llegará a considerar al deporte como un hecho social que no necesita de la educación física para existir, un hecho social que se hará también un espectáculo del que resulta muy difícil sustraerse. Esa claridad permite pensar al deporte como un medio de la educación física para alcanzar sus fines, sin embargo, se interrogarán sobre el sentido de la competencia, del rendimiento, es decir, ¿qué es lo social que el deporte favorece?, ¿qué valores construye? Pareciera que el deporte le sirve perfectamente a esa construcción del cuerpo especializado de estas nuevas sociedades, en la medida en que es también un corpus de reglas específicas (Barbero, 1994).

Como una primera conclusión en este último apartado vale decir que el deporte será para nuestra cultura una herramienta importantísima a la hora de controlar a las poblaciones juveniles, generalmente pobres, mediante el encauzamiento de sus impulsos, de sus instintos, discursos validados a comienzos del siglo XX por pedagogos y políticos. Estas actividades deportivas fueron reemplazando a las actividades festivas, descontroladas y crueles, por una diversión más civilizada, previsible, reglada, localizable y jerarquizada. Esta nueva dinámica de la competición implicó la noción de rendimiento, productividad y eficiencia, la relación medios-fines, la organización y distribución de actividades individuales y colectivas, la puesta en acción de la racionalidad instrumental, apoyada en el modelo mecanicista donde la actividad/productividad de cada persona, ubicada en el lugar que le corresponde, es uniforme y puede ser supervisada y sustituida por otra que realice la misma función de un modo más productivo. Así, la educación física se ha movido entre el ideal físico deportivo y modelos didácticos positivistas que buscan principalmente el aprendizaje motor o métodos psicológicos que pretenden la adquisición de conductas a través del perfeccionamiento de la dupla enseñanza-aprendizaje, como si el joven-cuerpo fuera un laboratorio, en el que se llevan a cabo una serie de experimentos a los que no afectan las variables externas.

De otra parte, es necesario considerar que el joven como ser humano es susceptible de ser educado, en este sentido, el propósito de la educación es el de estimular y desarrollar el propio ser, de allí que sea posible afirmar que la educación física contribuye al desarrollo personal de los jóvenes. Así como la educación históricamente

se ha preocupado por la adquisición de conductas en el dominio del conocimiento, la educación física como disciplina educativa ha hecho de la adquisición y ejecución de conductas su sentido, memorización, razonamiento, resolución de problemas.

Para comprender lo educativo de la educación física hay que explicar que cabe en la “transmisión y adquisición del conocimiento”, hay que hablar de un conocimiento no verbal, de un conocimiento de acción física. El pensar incluye toda actividad intencional humana, incluyendo la acción física que le aporta un conocimiento de la ejecución de dicha acción, lo que nos permite afirmar que “la acción física intencional está impregnada de pensamientos; ambos, concepción y acción, existen por naturaleza y estos dos elementos son indisolubles” (Ross, 1987: 2002). La acción física es constructora de conceptos a partir del conocimiento propio, es un conocimiento que se adquiere a partir de la experiencia que da la ejecución y que se inicia con la demostración del profesor. Todo este proceso implica pensar, de lo que se desprende que todo pensamiento necesita de la acción para expresarse. Esta relación evidencia un entrelazamiento del pensamiento y de la acción. En este sentido, la educación física se preocupa de saber cómo hacer esa destreza, por lo que la acción física resulta ser un tipo de conocimiento práctico que se adquiere durante el aprendizaje de las habilidades manifestándose durante la ejecución. La acción intencional es el punto de encuentro entre el conocimiento práctico y teórico, es la capacidad de conocimiento del movimiento y es también la capacidad de ser consciente en todo momento de la acción física para hacer razonamientos, análisis y modificaciones si ello es necesario. Este tipo de conocimiento especializado, no verbal, pero conceptual, constituye un tipo de inteligencia que debe adquirir y desarrollar todo ser humano. Misión más importante de la educación física (Ibíd.: 14-27).

Pero, ¿qué políticas hay tras este empeño por la especialización y la maestría? Esa instrumentalización, desconoce las condiciones variables y transformadoras en que viven los individuos socialmente y que a su vez configuran, asumiendo una mirada ahistórica en tiempo siempre futuro, de la idea de hombre como cuerpo-máquina que debe producir cada vez con mayor eficacia, eficiencia y efectividad. Esta primera dimensión nos hace necesariamente pensar la disciplina de la educación física como una tecnología educativa, que pasa de una sociedad disciplinadora, sobre el cuerpo individual, a una sociedad normalizadora, ahora sobre un cuerpo social, por medio de la ejercitación corporal con miras a alcanzar el máximo de utilidad por el máximo de docilidad, donde los profesores actuamos como técnicos disciplinarios y normalizadores, desplazando la educación física de una anatomía política, a una biopolítica y más aún hacia un dispositivo de seguridad.

Para el segundo caso en el que la educación física juega un papel tan importante en la interacción social de los jóvenes desde unas prácticas corporales claramente definidas e implementadas en el espacio escolar, y más recientemente en espacios denominados extraescolares, es imposible no mirar hacia el campo cultural que le enmarca. A lo largo de su historia se ha hecho evidente una diferenciación de los fines y los métodos de esta disciplina entre las diferentes clases sociales, así como su ausencia o su presencia en el ámbito escolar rural o urbano, aunque su compromiso educativo haya estado inscrito en los ideales de igualdad y justicia social que hoy se persiguen.

Esto favorece el mantenimiento de las diferencias mediante prácticas corporales que han reproducido las relaciones de poder y dominación.

El cuerpo se ha constituido en el acontecimiento sobre el cual el poder se ejerce, por ello el privilegio sobre cualidades físicas como la fuerza, la resistencia y la agilidad; cualidades que permiten observar el modo en que cada individuo ejerce dominio y control sobre su propio cuerpo. El privilegio de la organización jerárquica y valorativa que se da en las clases de educación física tiene que ver con la capacidad o incapacidad física, de allí que dividamos a los jóvenes en hábiles y torpes, a los primeros nos dedicamos, a los segundos los condenamos a vivir en el nivel inferior de la capacidad motriz, aportando un elemento más a la discriminación de la sociedad.

Construimos al sujeto y lo segregamos desde la dupla habilidad/eficiencia; sin embargo, esta es una práctica que comienza en las instituciones formadoras de maestros, desde la selección para el ingreso, hasta la clasificación en las prácticas académicas que terminan señalando a los débiles y a las mujeres por su supuesta incapacidad física determinada por patrones motrices masculinos exclusivamente y desde el rendimiento físico en términos de eficiencia y productividad, lo que obliga a preguntarse por el cuerpo, por su utilidad, por su sentido.

Puntualizando, las maneras de intervenir lo corporal están estrechamente relacionadas con la comprensión del hombre desde la dualidad cuerpo-alma, cuerpo-espíritu, cuerpo-mente, ideas que social e históricamente han preocupado; una de ellas es la idea del cuerpo como máquina, la cual ha sido asumida como natural, olvidando que corresponde a la legitimación de una perspectiva estrechamente relacionada con el contexto en el que se da. Esta máquina para ser eficiente depende del funcionamiento de todos sus componentes y de su armónica integración, lo que lleva a constituir un modelo de cuerpo que será directamente proporcional a su estado de salud, visible desde una estética particular que se irá imponiendo. Esta idea del cuerpo dividido en mil piezas objeto e instrumento de trabajo será intervenido y rearmado desde la anatomía y la fisiología, ciencias desde donde se podrá afirmar que ese modelo corresponde a un cuerpo preferiblemente mesomórfico, convertido en el modelo corporal de mayor éxito hoy. Así, aunque se plantee que es imposible pensar el cuerpo separado de la mente, las prácticas discursivas, el lenguaje, trazan y mantienen las fronteras nombrando sus partes y proponiendo prácticas para su mejoramiento en forma independiente, dándole existencia e importancia a unos mecanismos propios de evaluación.

Estas prácticas mantienen al profesor de educación física sumergido en una instrumentalización del cuerpo, aislándolo de los contextos sociales en que ese ser-cuerpo se mueve, se relaciona y se construye-deconstruye permanentemente. Esta perspectiva como lo señaló Foucault, atendía al interés de alcanzar la mayor productividad desde una total docilidad, técnicas disciplinarias y normalizadoras implementadas desde el siglo XVIII y que en el siglo XX se volvieron hacia una biopolítica que centró su preocupación en el control de las enfermedades, posibilitando el hacer vivir bien en el tiempo productivo de la vida y dejar morir al final de la vida por incapacidad física producida solo por la vejez.

Todas estas ideas las vemos circular en la escuela, potenciadas desde un ideal de joven cuya forma física incidirá en sus aprendizajes: en su buena forma y en su estética. Su cuerpo debe tornarse activo y eficiente para aprender rápido. De este modo se va configurando un modelo de normalidad motriz hacia el cual se tiende, descalificando lo que no se le parezca, como anormal e inaceptable, quedando el profesor atrapado en esas mismas categorías que construye. Tras este modelo de cuerpo formado y eficiente, subyace una ideología que se expresa desde múltiples discursos en torno al cuerpo, desde el deporte y la publicidad, todos ellos fuera del contexto del saber de la educación física, contribuyendo a la homogeneización de un modelo corporal y por ello al rechazo de esas otras realidades que subsisten como mayorías entre una población cada vez más numerosa que se ve constreñida a asumir un modelo imposible de alcanzar por las condiciones antropológicas, culturales diversas y distintas al modelo impuesto.

El otro aspecto que configura esta episteme resulta ser la salud, preocupación grande de las sociedades, posterior a la limpieza individual y que comprometerá totalmente la ejercitación física en esa salud corporal tan deseada. La enfermedad como algo inherente a la vida de lo que poco o nada se tenía conocimiento, se vuelve susceptible de control, pero sobre todo de alejamiento desde la prevención mediante la práctica del ejercicio físico en forma constante. Para comprender la relación entre salud y actividad física es necesario conocer cómo, quién, desde cuándo y de qué manera, se definen los usos y cuidados del cuerpo y la injerencia que tiene la educación física en esa elección. Históricamente, la educación física ha construido su piso teórico sobre referentes científicos, especialmente desde la medicina, dedicados a explicar la estructura y funcionamiento del cuerpo/máquina, su anatomía y su fisiología. Desde tiempo atrás, los médicos han dado las directrices de las actividades corporales en la escuela y fuera de ella, privilegiando las campañas de higiene, los exámenes físicos y el ejercicio continuo y moderado como garantía de un mejor vivir, relación que hoy de modos distintos parece permanecer. Sin embargo, esta idea de salud, ese deber ser de la salud se ha naturalizado, así, la buena salud y la competición se imponen. Todas éstas son posiciones ideológicas que configuran una particular forma de pensar el cuerpo, la enfermedad y el ejercicio. La salud es leída entonces desde la apariencia física, que dará cuenta del calibre moral de quien la posee así como de su capacidad para superar pruebas de rendimiento y habilidad motriz al margen de las condiciones sociales y emocionales de los jóvenes en la escuela.

Como lo hemos dicho antes, a la idea de eficiencia del cuerpo máquina y su mesomorfismo, se le suma la imagen de un cuerpo esbelto, fuerte, ágil y con formas claramente delimitadas: musculado en los jóvenes y firme y con curvas en las chicas, agregándole esa idea de buena salud, obteniendo como resultado un modelo corporal homogéneo e inalcanzable, un modelo corporal que la educación física favorece y difunde como el mejor. Sin embargo, será un modelo fuertemente diferenciador e inequitativo entre los géneros, desde unas prácticas corporales que la educación física impone en la escuela, actividades en su gran mayoría con un fuerte componente masculino que descalifica de entrada aquellas características motrices distintas a este patrón. Esta discriminación contribuye a validar las diferenciaciones hechas en distintos momentos históricos por moralistas, médicos, curas, pedagogos, políticos y

académicos que atienden a concepciones sociales de ser mujer y de ser hombre y que ponen en evidencia la debilidad del cuerpo femenino frente al poderío del cuerpo masculino, generalizando dicha condición a todos los aspectos personales y sociales.

Estas afirmaciones finales ponen en tensión las prácticas corporales escolares regladas desde el saber de la educación física en la escuela. Una hilera de jóvenes sentados observando a los compañeros realizar las prácticas generalmente deportivas que se ponen a funcionar en las clases, todos o la mayoría con una excusa médica que justifica su inactividad. Otra vez el rigor de una práctica que antes que convocar, distancia, diferencia para señalar, en tanto no se cumple, con el modelo de joven que se espera reforzar en la escuela. Estas tres preocupaciones acerca de las cuales he considerado en este tiempo con ustedes, invitan a seguir reflexionando sobre la convivencia y la ciudadanía a partir de las prácticas corporales que se ponen a funcionar en la escuela con los jóvenes y que resultan como he querido mostrar, de gran complejidad.

Bibliografía

- Álvarez Gallego, A. (2003). “La Pedagogía y las Ciencias: Historia de una relación”. En: *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez Gallego, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Avanzini, G. (comp.) (1997). *La Pedagogía del siglo XVII hasta nuestros días*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero González, J. (1994). “Bases Epistemológicas de la Educación Física Escolar: saberes e ideologías imperantes”. *Simposio Internacional de Educación física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las palmas (Gran Canaria), 4-8 julio.
- Blanchot, M. (1993). *Michel Foucault tal y como yo lo imagino*. Valencia: Pre-Textos.
- Bourdieu, Pierre (2002). *La juventud no es más que una palabra*. Revista Sociología y cultura (163-173) México, Editorial Grijalbo.
- Foucault, M. (1983). *Historia de la sexualidad*. (9 ed). Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1991). *Hacer vivir y dejar morir: la guerra como racismo*. Traducido por Enmanuel Lizcano del texto en Francés Publicado en Les Temps Modernes N°. 535.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.

Le Breton, D. (2010). *Firmar o rasgar su cuerpo*. En: Muñiz Elsa (Coordinadora): *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Anthropos.

Martínez Boom, A. (1980). *Saber y Enseñanza*. En: Revista de la Facultad de Sociología, de UNAULA, Medellín.

Martínez Boom, A. (1989). Noguera Carlos Ernesto, Castro Orlando, *Crónica del Desarraigo*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá, Anthropos.

Pineau, P. (1996). “La escuela en el paisaje moderno Consideraciones sobre el proceso de escolarización” (229-248). En: Cucuza, Héctor Rubén *Historia de la Educación en Debate*, Bs. As, Miño y Dávila. [en línea] <http://www.unlu.edu.ar/~histelea/pdf/pineau01.pdf>

Raymond, V. (1973). *El libro de los otros*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Ross, S. (2002). *La Educación dentro de la Educación Física, un cálculo epistemológico*. Boletín FIEP. Ver Ross Saul, Cruise Malloy, David and Zakus Dwight, H. *Sport Ethics Concepts and Cases in Sport and Recreation*.

Saldarriaga, O. (2003). *Del Oficio del Maestro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sáenz, Saldarriaga, Ospina. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. Medellín,; Foro Nacional por Colombia, Tomo 1 y 2.

Skliar, C. (2008). *Sobre el agotamiento de los discursos de la crisis, la ausencia de conversación, la rajadura de la herencia y el padecimiento del heredero. Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación*. Argentina: FLACSO - CONICET. [en línea] <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/viure-entrenosotros-01.pdf>

Larrosa, J. (Comp.) (2007). *Entre nosotros. Diálogos intergeneracionales*. Barcelona: Cataluña, Caixa Catalunya. [en línea] <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/viure-entrenosotros-01.pdf>

Veiga Neto, A. (1997). “Michel Foucault y la educación”. En: Veiga Neto, Alfredo (comp.). *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*. Barcelona: Laertes.

Vellour, R. (1973). *El libro de los otros*. Barcelona. Editorial Anagrama.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro por Colombia.

El cuerpo en la escuela

Cuerpo y erotismo en la escuela: experiencias y tensiones

MANUEL ROBERTO ESCOBAR C.
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

La pregunta sobre el cuerpo en la escuela remite a un interés por la dimensión estética de la vida escolar. Cuando se aborda la escuela desde la lente de aquello que allí le pasa a los cuerpos, se está dando relevancia al aspecto estético de la experiencia de los sujetos en dicho escenario. Es decir, el cuerpo nos remite a una posibilidad sensible, a lo que se vivencia con los sentidos y que configura percepciones y apreciaciones del gusto y la belleza: belleza carnal pero también belleza del existir. Y tal experiencia acontece en el día a día de las interacciones entre los distintos sujetos de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, me propongo plantear en esta ponencia algunas tensiones que se evidencian en torno a la *corporalidad* viable en la escuela contemporánea. Mi lugar de enunciación es el de un investigador externo a la escuela, asunto nada fútil puesto que una de las quejas más reiteradas de los y las docentes es el lugar de exterioridad desde donde se analiza la escuela y se producen teorías sobre la educación.

Sin embargo, considero que si bien no hago parte de la escuela, para nada estoy “exento” de ella. A riesgo de sonar “poco riguroso”, me permitiré narrar algunos de mis vínculos biográficos con dicha institución. Además de realizar estudios específicos sobre la relación jóvenes y escuela en Bogotá, comparto vivienda con dos docentes que a diario traen a casa las alegrías y sin sabores de su desempeño profesional. Conversamos frecuentemente sobre sus problemas con los estudiantes, su situación

laboral, la dificultad para involucrar a las madres y padres en el proceso educativo de sus hijos, etc. Pero además, vivo detrás de un colegio distrital que es justo en el que yo me gradué como bachiller. Me despierto en las mañanas con el retumbo de un megáfono que regaña escolares, les increpa sobre el uso del uniforme, les convoca a la formación, la puntualidad y el horario. La escuela se me cuele en el desayuno y también en la cena, hace parte como tema y como sonido de mi vida particular.

Una premisa de partida es que la escuela interviene los cuerpos como parte de su función de producción de determinados sujetos. Desde una perspectiva foucaultiana, la escuela ha sido considerada como una de las instituciones que el proyecto civilizatorio moderno configuró con miras a la formación del sujeto correspondiente. Por tanto, la escuela no sólo cumple una función de re-producción de la cultura y sus acervos de saber, sino que además se constituye en un dispositivo disciplinario que controla de manera minuciosa y constante la docilidad y utilidad del cuerpo (Foucault, 2008). Por ejemplo, distribuye los cuerpos en la institución (que es un espacio separado del resto de la sociedad), controla la actividad estableciendo ritmos, horarios, ciclos, rangos, determina roles y funciones diferenciadas, etc.

Queda entonces claro que la escuela contemporánea no sólo tiene el encargo de educar a niños, niñas y jóvenes, sino que además los contiene durante buena parte del día. ¿Qué haríamos si el sistema escolar “devolviera” totalmente la educación de las nuevas generaciones a otras instituciones socializadoras como por ejemplo la familia? Sin embargo, a esta perspectiva disciplinaria de la escuela habría que agregar la permanente posibilidad de resistencia y creación de quienes la habitan. En consecuencia, la docilidad y el disciplinamiento que allí se ejercen sobre el cuerpo lidian permanentemente con la singularidad de variadas afecciones que intentan fluir en otros sentidos. El cuerpo es entonces un asunto en permanente tensión.

En términos del sujeto que se aspira a producir, la sociedad hace actualmente distintos encargos a la escuela. Se espera que forme un *sujeto de conocimiento*, por lo que el currículo se orienta desde distintas disciplinas que la modernidad de Occidente considera imprescindibles: historia, geografía, matemáticas, idiomas, etc. Pero además hay otro encargo más reciente: la escuela debe formar un *sujeto de ciudadanía*, capaz de actuar dentro de las lógicas de la democracia participativa, con competencias de convivencia en lo urbano, con rasgos incorporados de “civilidad”. En consecuencia, además del currículo con materias formales circulan gran cantidad de proyectos que van desde la formación en ecología hasta la dimensión de género, por mencionar algunos ejemplos.

Los encargos de producción de un sujeto de conocimiento y de ciudadanía privilegian ciertos tipos de experiencia en la vida escolar. Pero cuando se incorpora la inquietud por el cuerpo, la experiencia estética convoca otro aspecto del sujeto: su dimensión deseante. Entonces cabe la interrogación por el *sujeto de deseo* que circula y vivencia la escuela.

Del deseo me interesa en particular la indagación por el *erotismo* viable en la escuela, erotismo que envuelve al cuerpo de los y las jóvenes, pero también al gremio

docente. Si bien en Colombia han existido cátedras de *Comportamiento y salud*, y posteriormente de *Educación sexual*, el *eros* no necesariamente se “curriculariza”, lo que no obvia la intención presente en la escuela por regularlo, de manera que propicie unos sentidos y formas de la experiencia erótica de sus estudiantes. Saberes, prácticas pedagógicas y dispositivos de subjetivación operan en la vida escolar promoviendo unas experiencias del erotismo, al tiempo que censuran, reprimen y hacen invisibles otras. La pregunta amplia es entonces ¿cómo se busca el control del sujeto erótico en la cotidianidad de la escuela?

Cuerpo y erotismo en la escuela: Discursos y tensiones

El erotismo es una de las nociones por las que nos estamos preguntando en una investigación que a la fecha realizamos desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP en instituciones educativas distritales IED, en los ciclos IV y V, correspondientes a 8°, 9°, 10° y 11° grados. Mediante técnicas cualitativas estamos indagando el asunto del cuerpo y el erotismo desde la perspectiva de los y las jóvenes estudiantes.

Al respecto quiero centrarme en algunos hallazgos preliminares. Específicamente abordaré el tema de los distintos discursos que es posible identificar en las narrativas de los y las jóvenes escolarizados. Se trata de evidenciar “vestigios” de unos discursos que circulan en las concepciones que relatan su cuerpo y sus experiencias eróticas. La idea es que los discursos “institucionales y legítimos” que atraviesan la escuela van más allá de regular el currículo y permean la subjetividad de los y las estudiantes.

Los discursos que versan sobre la experiencia corporal suelen tener pretensiones de legitimidad y de verdad, con lo que sus premisas buscan articularse a la producción de un determinado sujeto. Tales discursos convergen en la escuela y se traducen en prácticas que regulan el cuerpo y el erotismo. De nuevo aquí la precisión sobre la resistencia es muy pertinente, pues los sentidos que dichos discursos plantean no son recibidos ni en su totalidad ni pasivamente. Los sujetos los desarticulan, mezclan, controvierten algunos aspectos a la vez que asumen otros, re-significan e incorporan elementos.

En lo que va de la investigación mencionada es posible identificar tres discursos presentes en los relatos de jóvenes escolarizados. Uno es el que llamaré *discurso del amor romántico*; otro, el proveniente de la *salud sexual y reproductiva* y un tercero es el que ubico como *discurso de las industrias masmediáticas y del entretenimiento*.

Proponer el amor como un discurso implica asumir que una de las experiencias emotivas más impactantes para la especie humana tiene raíces culturales. Sin pretender volver objetiva esa enorme y variada vivencia que denominamos amor, se trata de destacar que tiene formas bastante pautadas por cada cultura. Así, la rela-

ción amor y Occidente (De Rougemont, 2001) estaría signada actualmente por formas de cortejo y concreción del vínculo que heredamos de la Europa que colonizó Latinoamérica. Una especie de construcción mítica de un ideal “romántico” amoroso en que el acceso carnal de la pareja ocurre tras un largo cortejo de caballeros a princesas, que además se unen en matrimonio religioso, pareciera estar en la base de un modelo de vínculo que subordina el sexo a la dimensión afectiva.

Este “discurso del amor romántico” transita en los relatos de los y las jóvenes de colegios bogotanos evidenciando un fuerte componente religioso, particularmente católico. Cual caballeros feudales y princesas atrapadas en sus torres, la prohibición sobre las prácticas sexuales pesa si se realizan por fuera de un vínculo amoroso. En tanto idealización, el sexo se debe hacer “por amor” más que “por placer” y preferencialmente en un vínculo de noviazgo que conduzca hacia el matrimonio.

Si bien, explícitamente no aparecen referencias al pecado, las relaciones sexuales involucran ciertas pruebas y sanciones para el erotismo de los sujetos. El placer experimentado en tales prácticas corporales se interpreta como fuente de peligro para el sujeto: “las ganas” pueden llevar a un o una joven a “cometer errores”, el placer obnubila su juicio, vence límites y diques morales, hace de ellos y ellas víctimas del *exceso* en sus pasiones. Es algo así como una nueva versión del pecado de la *lujuria*, pues de fondo la idea es que el placer del cuerpo afecta las virtudes ya no del alma, pero sí del sujeto, por lo cual hay que luchar constantemente contra la tentación carnal.

En consecuencia, el sexo en estos jóvenes constituye una experiencia muy deseada, sobre la que se especula y bromea bastante, al tiempo que se reprime y regula notoriamente según cada género. Entendido como un “instinto natural”, que se presentaría más fuertemente en los hombres, el sexo se concibe como una necesidad para ellos. Por el contrario, las mujeres son representadas como más interesadas en el afecto, por lo que su acceso al sexo requiere de notorias pruebas en ese aspecto por parte de sus compañeros. Como resultado, la mediación entre hombres y mujeres es conflictiva puesto que tendrían de entrada intereses bastante opuestos: en el sexo, ellos buscarían preferencialmente el placer, mientras que en ellas primaría la confirmación del amor. Así, la dinámica amorosa implica para los hombres el reto de lograr el acceso coital, así sea simulando el discurso que ellas esperan, mientras que para las mujeres deviene en ejercicios de pudor, en los que su interés por el placer no debe ser evidente bajo pena de ser catalogadas peyorativamente. Una joven que expresa goce erótico en el sexo o que se relaciona con varios hombres es de inmediato rotulada como “perra”, no sólo por sus pares hombres, sino en particular por sus propias compañeras. En contraste, ser “perro”, si bien indica una cierta incapacidad de compromiso vinculante en el hombre, confirma socialmente su viril masculinidad.

Entonces, es posible pensar que el discurso del amor romántico, en que la pareja monógama y heteronormativa se constituye en el ideal de una sexualidad marital y con fines reproductivos, transita en las concepciones que sobre su propio erotismo narran estos jóvenes. Prohibición y pecado regulan diferencialmente la sexualidad

de hombres y mujeres contemporáneos que si bien relatan su erotismo desde estas concepciones, que podrían calificarse como “medievales”, las permean y mezclan con nociones provenientes de otros discursos que veremos a continuación.

Contrario a la perspectiva religiosa que alimenta el amor romántico, la *salud sexual y reproductiva* se sustenta en sus pretensiones científicas. En consecuencia, no hace énfasis en el erotismo como fuente de pecado y prohibición, sino que más bien alerta sobre el riesgo supuesto en las relaciones sexuales y sobre el daño que para el cuerpo implican. Así, el gran problema del sexo no es ya el placer asociado, sino la enfermedad que puede acarrear. Dicha diferencia es importante puesto que se traduce en dispositivos pedagógicos que se concentran en la prevención de dos grandes “daños” para la salud juvenil: las infecciones de transmisión sexual ITS (en particular el VIH/Sida) y el embarazo “precoz” y “no deseado”.

Si el amor romántico configura un ideal de sexualidad vivenciada en una pareja que se presupone legítima en tanto su deseo carnal se subordine a un vínculo amoroso heterosexual, la salud sexual y reproductiva constituye un discurso *biopolítico* que propende a un cuerpo saludable e higiénico que regule su propia reproducción. Pero sobre todo hay una diferencia cualitativa importante, se propone la *sexualidad como un derecho del sujeto*, abriendo para los y las jóvenes una posibilidad de expresión erótica no reprimida. Sin embargo, el que no se haga énfasis en la represión no significa que no haya regulación, el fin es ahora un joven que goce de su sexualidad, pero narrándose responsable de “las consecuencias” de la misma.

Un tercer discurso que se anuncia en los relatos juveniles sobre cuerpo y erotismo es el proveniente de los *medios de comunicación y las industrias del entretenimiento*. La religión y la ciencia han dado paso al mercado, que no duda en utilizar el deseo y la sexualidad. Mientras que los otros dos discursos mencionados se focalizan en la prohibición y el riesgo, el mercado propone una experiencia erótica signada por el placer, que se traduce en una representación de la sexualidad como experiencia esencialmente hedonista. El sexo no es aquí una fuente de castigo ni se vincula con el daño y la enfermedad, sino que se representa como una experiencia hiper-estimulante que por lo tanto se debe repetir exponencialmente. El pudor y la higiene dan paso a un cuerpo signado por ideales de belleza que se consumen en tanto configuran un estatus para los sujetos.

La importancia de evidenciar rastros de estos discursos en las narrativas de los y las jóvenes es que permite comprender el efecto *biopolítico* que tienen esos saberes especializados en la subjetividad de aquellas poblaciones que buscan afectar. Hablar del cuerpo de los y las jóvenes es entonces discutir los distintos ideales de sujeto que coexisten en la escuela y que cotidianamente entran en tensión. El erotismo juvenil no es entonces una creación “pura” y “autónoma” de unos y unas jóvenes que con frecuencia queremos imaginar “liberales” y transgresores. Por el contrario, lo que estamos encontrando son subjetividades que a modo de *collage* configuran sus posibilidades eróticas con fragmentos de los distintos discursos dominantes, haciendo énfasis particulares según la propia singularidad. Por ejemplo, en la escuela contemporánea encontramos mujeres que valoran su virginidad como “el bien más

preciado” para su feminidad, tal cual lo pudieron haber entendido su abuelas. Pero al mismo tiempo ellas se interesan en vínculos amorosos más flexibles que la pareja monógama. Los llamados “amigos con derechos” son un modelo en que hombres y mujeres se permiten experiencias afectivas y eróticas bajo el explícito acuerdo de no comprometerse como novios. Si bien ellas enfrentan el rotulo de “perras”, se “arriesgan” a estos vínculos desde la idea que también tienen sobre su sexualidad como un derecho. La experiencia erótica aparece entonces ambigua y es fuente de no pocas tensiones subjetivas.

El punto es que la configuración del cuerpo y el erotismo de estos jóvenes y jovencitas se alimenta de distintas fuentes discursivas con el resultado de unas tensiones que encarnan en la experiencia propia. He señalado el asunto diferencial de la regulación del placer según el sujeto sea hombre o mujer, entonces, la *inequidad en la construcción de género* es una de las tensiones más evidentes en las interacciones juveniles dentro de la escuela, inequidad que sin embargo parece increparlas más explícitamente a ellas: algunos aspectos de la lógica heteronormativa son percibidos como imposiciones arbitrarias, por ejemplo los roles que confinaban a la mujer a una subjetividad pasiva, débil y subordinada al hombre.

Otra tensión evidente tiene que ver con los cuerpos que indican unas subjetividades diferentes a aquello que circula como norma. En esto entran algo así como unos *cuerpos anómalos* ya sea por sus medidas y formas, por su etnia, por la orientación sexual. Ser catalogado como “el bajito del colegio”, “la jirafa”, “la gorda”, “la tona”, “el culón”, “el inválido”, “negro”, “marica” acarrea no sólo estigmatización, sino frecuentemente violencia. La prescripción de la subjetividad moderna es *heteronormativa*, algo que entre los y las jóvenes opera como idea de que lo normal es que el sexo se corresponda invariablemente con los rasgos de género y con la orientación sexual. Así, un hombre debe ser masculino y heterosexual, mientras que una mujer debe parecer femenina y tener gusto sexual y afectivo por los hombres. Quienes ponen en duda tales correspondencias entran en la categoría de lo “anormal”. Entonces, si bien la mayoría alude a los *gay* y lesbianas como personas con derechos que “no tienen la culpa de haber nacido así”, cuando superan el registro del discurso políticamente correcto se refieren con expresiones tales como “un beso entre dos hombres da asco”, “de todos modos entre dos hombres es más raro que entre dos mujeres”, “que sean como quieran, pero que conmigo que no se metan”.

Además de la heteronormatividad también operan otros registros de “lo normal”. El cuerpo más valorado es el blanco, rubio, alto, delgado y proclive al consumo en alguna franja. El cuerpo negro es investido de creencias sobre su potencia sexual y su armonía rítmica; lo indígena aparece como referencia de los libros o como culturas lejanas a la vida urbana; los desplazados son emparentados con la delincuencia. En fin, un circuito sutil de exclusiones y prejuicios circula en medio de afirmaciones de tolerancia que se recitan una y otra vez sin que impliquen procesos de reflexividad en los sujetos.

El cuerpo del docente. Breves reflexiones

Para acceder a los jóvenes, los investigadores nos aproximamos a los docentes, y sus inquietudes también emergen para nuestro interés. Si bien la investigación se concentra en la indagación del cuerpo de los y las jóvenes, el cuerpo de los hombres y mujeres que ejercen la docencia también está atravesado por los discursos mencionados y también entra en tensiones respecto de la propia subjetividad y de los sentidos que debe indicar para la formación de los estudiantes.

La subjetividad docente se configura igualmente en la lógica institucional de la escuela. El docente no sólo exige horarios, filas, cuerpos sedentarios y con rasgos binarios de género, sino que su propio cuerpo se torna un poco así. Por ejemplo, él o ella también madrugan hacia las 6:30 de la mañana para iniciar con cualquier clima la jornada. Están sometidos a unas cargas laborales que con frecuencia implican un rendimiento extremo no sólo por la jornada, sino por el número de cursos en los que debe dar clase a diario (nos encontramos con profesore(a)s que atienden hasta 20 clases por semana con un promedio de 35 estudiantes diferentes en cada una).

La tensión por la carga laboral se junta con la percepción de una práctica profesional que de una parte se orienta a la *contención de los cuerpos* en la escuela: “Que no se muevan, que no se salgan del salón, que traigan el uniforme adecuado, que no griten, que no respondan mal, que hay que separarlos para que no peleen; la mayor parte de mi tiempo se me va en eso” afirma un profesor en una entrevista piloto. De otra parte, la práctica docente se enfoca en el currículo, el cumplimiento de temas y objetivos que con frecuencia no parecen interesar a los jóvenes. Con estas dos funciones, los tiempos para reunión son absorbidos por las tareas administrativas y de gestión que deben cumplir, con lo que la reflexión sobre la práctica misma es mínima.

Como resultado, los y las docentes reivindican el sentido vocacional de su profesión, pero interpelan el sentido mismo de su labor en términos del sujeto que pretenden formar para la sociedad. Inmersos en el hacer, el sentido último del proyecto educativo en que están suele pasar a un segundo plano.

Para finalizar, cabe la pregunta por las diferencias que hay dependiendo de si la escuela es pública o privada y según la clase social a la que pertenece. De nuevo un docente del distrito declara:

“Tengo la impresión de que nosotros damos educación masiva, con competencias para un sector popular que va a trabajar de obreros. Muy diferente de lo que pasa en los colegios privados de élite, en donde no se trabaja tanto por competencias ni con cursos de 40, sino que lo que se llevan son proyectos, casi como en la universidad, en una educación que si puede ser singular para atender a cada uno de los 10 o 12 estudiantes por curso, una educación que de fondo los prepara para dirigir”.

Bibliografía

Bataille, G. (2011) *El erotismo*. México D.F.: Tusquets, (2ª ed. colección Fábula Tusquets de México).

De Rougemont, D. (2001) *Amor y Occidente*. México: CONACULTA.

Escobar, M. R. (2010). “El cuerpo en la escuela contemporánea: Construcciones en tensión”. En: Sánchez, A.; Hensel, F.; Zuleta, M. y Pedraza, Z. (Comp.). *Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas*. Bogotá: Universidad Central, IESCO, Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, (249-267).

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno Editores (trigésimo quinta edición en español).

Comunicación y nuevas tecnologías en la escuela

Los artefactos del conocimiento

NINA CABRA
IESCO, Universidad Central

Me dijo que su libro se llamaba el Libro de Arena, porque
ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin.

JORGE LUIS BORGES.

El libro es un artefacto sorprendente, apertura a otros mundos, a otras vidas. Pareciera extraño iniciar una ponencia sobre la tecnología hablando del libro y de esta sugestiva figura de Borges: El libro de arena. No ver dos veces la misma página, nos lleva a la idea del río en el que no nos bañamos dos veces. Movilidad y transformación son la clave de estas imágenes con las que espero evocar el poder del libro como artefacto de conocimiento. Es a través del libro que quiero proponer la manera en que esta ponencia abra la pregunta por la tecnología, en particular, en relación con las manifestaciones materiales del conocimiento. La idea de la que quiero partir es que cada tipo de artefacto, cada manifestación material del conocimiento, tiene su particular encanto y su propia potencia. El libro resulta tan encantador como el computador, aunque ambos impliquen distintos modos de conocer. A partir del encanto de la imagen del libro de arena quiero introducir la pregunta por las tecnologías en la escuela. Más allá del problema de los aparatos está el asunto de los artefactos, de los que podemos hacer y conocer con un cierto objeto. El libro de arena nos invita a conectar, a pensar en otros artefactos que enriquezcan nuestra perspectiva del conocimiento y de la educación. El libro de arena podría ser un artefacto bisagra o puente entre el libro y el computador o las pantallas digitales. Porque tal vez si pensamos en los artefactos podríamos recuperar asuntos claves del acto mismo de conocer y por lo tanto, de las alternativas para educar.

La relación conocimiento–cuerpo–tecnología se hace urgente en el escenario educativo contemporáneo en tanto que la escuela es el espacio destinado por la modernidad para la construcción de conocimiento y, en gran medida, para la constitución de los sujetos. En relación con este tema, encontramos que en nuestro país se han hecho diversos intentos de introducción de la tecnología en la vida escolar, sin que esto implique la configuración de un vínculo significativo con los modos de construcción y apropiación del conocimiento en nuestras instituciones educativas. Al respecto, una reflexión crítica de la relación tecnología-educación, nos lleva a pensar que

“si la escuela no se encuentra a tono con los cambios culturales y tecnológicos de la época, no sólo ella se vuelve cada vez más obsoleta como principal institución de acceso a la modernidad, sino que además los grupos poblacionales que ven en aquella su principal medio de inserción en ésta, perderían la oportunidad de hacerlo y quedarían aún más excluidos de la misma” (Rueda y Quintana, 2007:74).

En lo que tiene que ver con el lugar de la tecnología en la construcción y apropiación de conocimiento en nuestro país, no encontramos apuestas creativas ni orientadas al desarrollo y ruptura de las brechas sociales y económicas, generadoras de desigualdad e inequidad. “Lo que hoy se hace en muchas de las instituciones escolares como educación en tecnología se caracteriza por ser un apéndice de las clases de ciencias o el adiestramiento en algunas disciplinas técnicas, incluidas las clases de informática, (Rueda y Quintana, 2007: 65). En este sentido, la escuela puede convertirse en una amenaza de preservación y reforzamiento de la exclusión y la subordinación, más que una posibilidad de transformación social y epistemológica.

Adicionalmente, cabe señalar que dada la innegable potencia transformadora de las manifestaciones materiales del conocimiento en la sociedad contemporánea, y en atención a las metamorfosis antropológicas agenciadas por nuestra relación con las tecnologías (comprendidas en su acepción más amplias como formas de hacer las cosas), hemos de reconocer la urgencia de comprender los modos y tipos de conocimiento que se producen a partir de estas prácticas. En este sentido, cabe la pregunta por las posibilidades que la tecnología, como práctica de alto impacto entre niños, niñas y jóvenes de diversos estratos y condiciones sociales, puede abrir en el escenario escolar. Esta pregunta se hace un imperativo ético, en tanto que para la mayoría de niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad la escuela es el único escenario de acceso a las innovaciones tecnológicas contemporáneas. “En definitiva, nuestra apuesta es hacer evidente y explícito que las tecnologías hacen parte de nuestras vidas, de la cultura, transformándose y transformándonos, por lo tanto, la acción pedagógica no puede estar ausente de estas reflexiones” (Rueda y Quintana, 2007: 221).

En medio de estas reflexiones quisiera introducir algunas preguntas y giros relacionados con la relación que tenemos desde la escuela con las diversas formas tecnológicas de la sociedad en la que vivimos. Hace un tiempo tuve la oportunidad

de dirigir la evaluación de un proyecto de apropiación de las TIC a nivel nacional, orientado por el Ministerio de Educación. En gran parte, se verificó la tendencia según la cual, los docentes, en su mayoría, muestran un alto nivel de desconfianza y rechazo por la tecnología digital como fuente de conocimiento. Los docentes confían en el libro como artefacto cultural de construcción de conocimiento, pues fueron formados por varias generaciones de maestros que a su vez, se acercaron al conocimiento por medio de la tecnología del libro. Todo esto enmarcado en una tradición que además muestra una profunda tendencia racionalista y positivista del conocimiento; se ha reproducido entonces una actitud conflictiva en la escuela en torno a las TIC o tecnologías digitales contemporáneas.

Por otro lado, existe abundante bibliografía que muestra cómo niños, niñas y jóvenes exponen una alta tendencia al interés y apropiación de las llamadas TIC y cómo las generaciones jóvenes de estudiantes logran formas diversas de construcción de conocimiento a través de la tecnología. El planteamiento de esta ponencia es que más allá de las disposiciones etarias y aparentemente naturalizadas de niños, niñas y jóvenes hacia las TIC lo que ocurre en relación con estas formas tecnológicas contemporáneas en la escuela implica un problema mucho más profundo: el trastoque de las relaciones existentes entre las formas de hacer, ser y conocer, a partir de las mutaciones de las máquinas y las herramientas.

Las transformaciones en la cultura material del conocimiento, en las formas y objetos a partir de los cuáles se organiza y dispone la construcción y circulación del conocimiento, implica una pregunta de fondo por la condición humana que hace uso de esas tecnologías o modos de hacer las cosas. Asimismo, es importante resaltar que el conflicto que se vive en la escuela, con respecto a las TIC y sus diversas aplicaciones (los videojuegos, las redes sociales, los dispositivos de comunicación móvil y de almacenamiento de música y video, etc.), nos están mostrando preguntas necesarias, como por ejemplo, ¿qué tipo de sujetos son aquellos que conciben, apropian y producen conocimiento a partir del libro y su lógica de escritura?, ¿cuáles son aquellas formas de subjetividad generadas a partir de las relaciones con las TIC? y ¿qué modos de conocer se producen allí? Otra pregunta aún más interesante y sugestiva es ¿qué podemos aprender y comprender de quiénes somos a través de esas formas materiales del conocimiento? Finalmente, creo que la pregunta de fondo es ¿cómo disponemos las diversas formas materiales del conocimiento en la escuela contemporánea?

Creo que estas preguntas, en mi caso, parten de una consideración inicial: toda expresión de la cultura material del conocimiento (el ábaco, el libro, el computador, el videojuego, etc.) tienen sus particulares claves de acceso, códigos de uso y lógicas de organización del conocimiento. Adicionalmente, es crucial señalar que las diversas formas de la subjetividad se afectan de maneras distintas por cada una de estas formas materiales del conocimiento. Esto quiere decir que en cada generación o grupo de uso de un cierto artefacto del conocimiento existen individuos más diestros o hábiles en la apropiación de un cierto código. Así por ejemplo, en una misma generación hay individuos más cercanos a la lógica de la escritura propia del libro y hay otros más cercanos o diestros en la lógica del ábaco o de la

oralidad. Lo cual no quiere decir que los menos hábiles no logren a través de diversos métodos (la repetición, la reflexión sobre los códigos, el análisis, etc.) dominar cualquier artefacto del conocimiento. Este planteamiento implica también que entre una generación y otra existe la misma posibilidad de aprender y dominar artefactos de conocimiento distintos de los que han sido usuales y familiares en los momentos cruciales de formación y acercamiento al conocimiento. Esto significa que así como el computador ofrece claves de acceso y modos de apropiación a cualquier adulto, el libro también abre formas de apropiación y acceso a niños, niñas y jóvenes.

Al respecto, considero que la tesis que propone Richard Sennett en su libro *El artesano* ofrece una posibilidad muy sugestiva para la reflexión. Este autor nos plantea una idea muy interesante en lo que atañe a la relación del hacer y el conocer, aludiendo al hecho de una larga tradición filosófica ha desdeñado el hacer, a favor del conocer y del pensar, como si fueran momentos separados y jerarquizados en el que el hacer siempre resulta subordinado al conocer y el pensar. Sennett sugiere la figura del artesano como el lugar bisagra en el que el hacer, el conocer y el pensar se articulan y se enriquecen mutuamente. Sennett plantea que “artesanía designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más” (Sennett, 2009: 20), impulso que se asocia además al deseo de conocer. Adicionalmente, Sennett plantea las potencialidades de la relación cabeza–mano que implican los artefactos del conocimiento, afirmando que “todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (Sennett, 2009: 21).

Ahora bien, Sennett señala otro argumento, que él mismo califica de polémico, según el cual “todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan como prácticas corporales” (Sennett, 2009: 22). Este argumento nos pone en el camino de comprender y asumir que en cualquier forma de construcción de conocimiento, el origen es el cuerpo y, me permito añadir a esta argumento, que en este origen del conocimiento también se encuentra la relación que este cuerpo logra con los artefactos o expresiones materiales de las que dispone a la hora de conocer. Ahora bien, en este punto, se hace necesaria una breve reflexión sobre lo que estamos entendiendo por conocimiento.

Esta pregunta conlleva una enorme dificultad y nos centra en la discusión filosófica más álgida de la modernidad y de los proyectos epistemológicos emergentes en la modernidad tardía o líquida, además de que nos confronta con las formas en que asumimos y producimos el conocimiento en contextos como América Latina. Estas rupturas de los paradigmas y modos de conocer, acarrear transformaciones profundas que alteran las formas de hacer y ser de un colectivo en contextos particulares, “nos enfrentamos así a otro cambio mucho más radical, consistente en los nuevos modos de producción de conocimiento, y más específicamente, a la nueva relación entre lo sensible y lo inteligible” (Martín-Barbero, 2007: 215). Así, la aproximación a la pregunta por el conocimiento nos lleva a una reflexión sobre las relaciones entre lo sensible y lo inteligible en un contexto particular.

Al preguntarnos por las diversas maneras de asumir y producir el conocimiento, encontramos diversas perspectivas que confluyen en nuestros contextos latinoamericanos. De un lado, encontramos la perspectiva racionalista que da piso y origen al aparato científico y filosófico de la Modernidad, que parte de la consideración y validación de una Razón hegemónica y absoluta, que desconoce y niega cualquier otra forma de conocer y comprender el mundo. Esta perspectiva nos ha llevado a concebir que el conocimiento es un asunto exclusivo de la razón y de sus posibilidades de abstracción, dejando de lado otras fuentes posibles de conocimiento como los sentidos o la experiencia. Esta manera de asumir el conocimiento ha sido cuestionada a lo largo de la Modernidad y aunque sigue siendo hegemónica, sobre todo en el aparato educativo, ha sido objeto de profundas y fuertes críticas.

La crítica tiene que ver con la confrontación y refutación de los reduccionismos, entre otros argumentos, que tienden a estandarizar y unificar las formas de pensar y conocer y, en consecuencia, las formas de comprender, significar y habitar el mundo. En el mismo orden de ideas, la escuela de Frankfurt cuestiona el hecho de que “pensar, en el sentido de la ilustración, es producir un orden científico unitario y deducir el conocimiento de los hechos de principios, entendidos ya sea como axiomas determinados arbitrariamente, como ideas innatas o como abstracciones supremas” (Adorno, Horkheimer: 129).

En relación con este punto, se desconocen las determinaciones materiales e históricas de la producción de conocimiento, esto es los artefactos o manifestaciones de la cultura material de conocimiento propias de cada colectivo, inscritas en un contexto histórico, creando el ideal de objetividad y neutralidad como condiciones características de la producción de conocimiento. Por otro lado, la perspectiva positiva del conocimiento implica, según la óptica de la escuela de Frankfurt, una negación de la realidad de quien conoce y una validación de las verdades generadas a partir de la abstracción y del método científico como forma legítima de conocer. Asimismo, esta concepción de la verdad y del conocimiento conlleva, según la perspectiva crítica de Frankfurt, un interés descriptivo asociado a la lógica de los fines y los usos propia del utilitarismo promulgado por diversas vertientes del positivismo científico. Esta tendencia conlleva lo que Marcuse ha denominado *el modelo de pensamiento y conducta unidimensional*, que tiende a homogenizar la producción de la subjetividad y a rechazar cualquier posibilidad de apertura o de cambio de dicho modelo.

“Esta tendencia se puede relacionar con el desarrollo del método científico: operacionalismo en las ciencias físicas, behaviorismo en las ciencias sociales. La característica común es un empirismo total en el tratamiento de los conceptos; su significado está restringido a la representación de operaciones y conductas particulares” (Marcuse, 1993: 42).

Así, el conocimiento queda instalado en la posición de la servidumbre en tanto se constituye como instrumento para fortalecer el sistema y para garantizar la eficacia en la administración de la vida, restándole todo su poder transgresor y creador de nuevas y distintas alternativas de ser y de vivir. El conocimiento queda

entonces inscrito en un marco político y económico muy preciso que determina sus formas de producción, circulación y apropiación en una sociedad que avanza hacia el modelo capitalista. Es en relación con este punto, donde surge otra de las críticas más significativas al modelo ilustrado y positivo del conocimiento, pues el modo ilustrado de conocer a través de su validación de las ideas y abstracciones propugna por un desinterés, por los artefactos del conocimiento, por el otro y por el mundo, que termina traducándose en una actitud de dominación y explotación que reduce a la naturaleza y al otro a medios para el logro de fines que pueden ser prescindibles en caso de ser necesario. Por el contrario, tanto para Nietzsche y Marx como para la Escuela de Frankfurt y sus movimientos subsecuentes, el conocimiento tiene un interés y una potencia emancipatoria y transformadora de la realidad y de la condición misma de quien conoce, he aquí uno de sus principales valores y posibilidades. Adicionalmente, el conocimiento se configura como una relación intersubjetiva en la que se dinamizan diversas formas del saber y que implica una red compleja de relaciones con el mundo y con la otredad.

Para las perspectivas críticas y emancipatorias, el conocimiento no se puede concebir como un dato absoluto que puede ser develado o discernido por la razón pura. Nuestra búsqueda es más cercana a perspectivas para las que “el conocimiento no está vinculado a una aparatosa búsqueda de lo verdadero; tampoco, a dejar de padecer; por el contrario, está vinculado a la necesidad de convertirse en causa de las propias afecciones, aumentar la potencia de existir y, simultáneamente, aumentar la potencia de pensar” (Zuleta, 2007: 51).

Esta perspectiva del conocimiento nos pone en otra línea de trabajo ya que el conocer no se logra a través de una meditación juiciosa y metódica sobre un objeto ni tampoco se consigue a partir de la descripción o explicación de una cierta realidad. Las perspectivas más racionalistas y modernas conciben el conocimiento como una acumulación de verdades claras y distintas en relación con el mundo. Por otro lado, encontramos miradas que validan la experiencia y la participación del mundo como rasgo fundamental del conocimiento. En este sentido, se oponen tradiciones filosóficas como la cartesiana y la kantiana a perspectivas como la de Nietzsche y Spinoza.

Estas divergencias no se limitan a una distancia epistemológica, sino que nos conminan a pensar y asumir formas profundamente distintas del ser, el hacer y el conocer.

“En contraste con aquello que se puede colegir de lo que enseña Descartes, para Spinoza no nos hacemos sabios o libres en razón de que nos esforcemos en la meditación juiciosa sobre lo verdadero, sino porque, a través de una intervención específica sobre nuestras afecciones, nos es posible obrar y, en virtud de lo mismo, pensar” (Zuleta, 2007: 43).

En este orden de ideas, el conocimiento inaugura la formación del sujeto crítico a través del movimiento reflexivo que lleva del conocimiento del mundo al

pensamiento y comprensión de sí mismo a través de una mirada que cuestiona y re-significa el saber mismo, el mundo y el orden establecido y la propia constitución del sujeto que conoce.

En este sentido, conocer implica situar la experiencia de producción de conocimiento en un lugar y un momento particular, articulada y organizada a partir de ciertos artefactos y manifestaciones de la cultura material del conocimiento. “Y el colocarse en el momento no pasa por un simple acto de inferencia, pues requiere que el sujeto construya su conocimiento desde las interrogantes, que sepa formular desde el momento histórico en que está inserto” (Zemelman, 2005: 9). Así, asumir y reconocer la dimensión histórica del conocimiento implica que se construya para comprender la realidad en sus complejas dimensiones, y para comprender el sujeto que construye conocimiento.

Así pues, la formación del sujeto crítico implica una posibilidad de alteración de los mapas de conocimiento y de los cursos vitales, que se asumen como una construcción dinámica e histórica, asociada a relaciones de poder y a acciones políticas claramente establecidas. En este punto cabe señalar que la subjetividad se piensa como un proceso de continua producción y transformación de los sujetos y que la condición activa del sujeto pedagógico va más allá de sus posibilidades de acción en relación con el conocimiento, pues implica la re-constitución de sí mismo. Así, “la idea de autoconstitución de la subjetividad participa de la noción de voluntad Nietzscheana” (Zuleta, 2010: 69). Lo que abre las posibilidades de la multiplicidad y la diferencia. En este orden de ideas, la constitución de la subjetividad se puede pensar descentrada y diversa y con la potencia de transformarse a sí misma y al contexto en el que se inscribe a partir del uso y apropiación de ciertos artefactos y manifestaciones de la cultura material del conocimiento.

Desde esta óptica, la formación de niños, niñas y jóvenes, así como de sus docentes, implica esta afectación de la subjetividad y la construcción de sujetos activos, críticos y creativos con la capacidad de articular sus propios saberes, saberes construidos en el proceso de formación y las condiciones de sus contextos de cara a la posibilidad de construir conocimiento y abrir posibilidades ante las problemáticas abordadas. En este sentido, las y los docentes se configuran también como sujetos partícipes en la experiencia de la formación, las prácticas pedagógicas de la escuela contemporánea deberían orientarse a formas de relación y comunicación que rompan con las estructuras verticales propias de modelos transmisionistas de la educación para que logren articular y poner en diálogo los distintos artefactos del conocimiento que circulan en nuestras sociedades (el libro, el computador, la oralidad, etc.).

Para la escuela esto implica la posibilidad de articular la multiplicidad y la diversidad en las formas de pensamiento, en los modos de conocimiento y en las relaciones sociales. Este principio de la diversidad y la multiplicidad nos llevan a pensar en el encuentro en la diferencia. Entonces, se hace necesario reconocer que “la comunicación es múltiple, intertextual, pero al mismo tiempo la heteroglosia es la expresión de las contradicciones, las diferencias y la posibilidad de generar nuevos lenguajes y nuevas formas de ser” (Rueda, 2004:74).

De este modo se articula la pregunta por los lenguajes, en tanto formas de expresión de las formas de ser y pensar como lugares de comunicación y conexión de diversos artefactos de conocimiento. Así pues, las tensiones propias de la diversidad y del encuentro de diversos lenguajes enriquecen los procesos de formación, abriendo un contacto con la condición contradictoria y múltiple de las prácticas mismas de producción y apropiación de conocimiento en tanto diálogos y polifonías, encuentros con voces diversas y diferentes.

Además, el asunto de los lenguajes pone de manifiesto la pregunta por las diversas tecnologías de comunicación e información en tanto regímenes de sensibilidad y racionalidad. Desde esta perspectiva, surgen elementos clave en la formación como por ejemplo el lugar de la escritura y de las formas de racionalidad a las que ésta responde, al igual que la pregunta por la aparición de otras formas de producir y expresar el conocimiento.

Es así como la intertextualidad y la diversidad de lenguajes se configura como un problema clave de la educación contemporánea en tanto alude directamente a la pluralidad y diversidad de modos de representar y concebir el mundo y a la posibilidad de descentrar los regímenes de racionalidad en los que se inscriben las diversas formas de conocimiento que convergen en la escuela de hoy. Por otro lado, la pregunta por los lenguajes también nos acerca al asunto mismo de la creatividad y a la posibilidad de generar verdades y saberes comunicables y con sentido y significación dentro de los múltiples y diversos sujetos en formación (incluidos los docentes), expresados como una Otredad plural y compleja.

La exploración de las TIC como artefactos de conocimiento desborda los límites de la instrucción o de la formación en el uso y manipulación de los medios y las tecnologías. La pregunta por la cultura material del conocimiento propia de niños, niñas y jóvenes contemporáneos se constituye en este marco de transiciones y metamorfosis epistemológicas en una práctica ética, con un profundo compromiso político. En el contexto de América Latina, la posibilidad de comprender y apropiarse críticamente las TIC implica la responsabilidad y el compromiso de asumir la urgencia de un cambio social, la necesidad de reconocer nuestras potencias de conocimiento y acción. No se trata de dejar de lado la lógica racionalista o las posibilidades de conocimiento del libro ni de rechazar las del computador, las redes o los videojuegos, el asunto es pensar las potencias y alternativas de composición, de conjugación creativa que den salidas a las problemáticas propias de nuestros contextos.

“Se requiere, entonces, impulsar desde diversas instancias educativas de la sociedad [...] novedosas formas de reflexividad que permitan a los sujetos desarrollar una voluntad de conocer, que verdaderamente tenga consecuencias sobre su conducta y modalidades activas de cambio propio correlativas con transformaciones en el mundo y en la acción con los otros” (Cubides, 2007: 123).

Porque, retomando el argumento de Sennett, si toda posibilidad del hacer, incluidas las más abstractas, inicia con una habilidad corporal, la relación con cualquier

artefacto del conocimiento (libro, computador o ábaco) suponen un modo peculiar y significativo del conocer y del hacer. Estas aperturas y metamorfosis pueden movilizar mundos distintos, así como diversas formas de la subjetividad. Así pues, la conexión del libro con la red social o de la escritura con el videojuego pueden lograr experiencias y posibilidades de conocimientos nuevos y ricos tanto entre docentes como en sus estudiantes.

En esta medida, “el reto por supuesto para la educación y para la pedagogía es transitar por campos interdisciplinarios junto con la antropología, la sociología, la psicología social, para intentar comprender ese “otro” de la educación que se transforma, crea, deconstruye, experimenta como otro que ya no es posible determinar, ni en su naturaleza, ni en sus experiencias” (Rueda, 2004:73). Adicionalmente, este reto nos convoca a arriesgar el tránsito por otras tecnologías del conocimiento, por otras lógicas y sensibilidades, sobre todo por aquellas que nos resultan ajenas y desconocidas.

Reconocer la importancia y la potencia cognitiva de los artefactos propios de las TIC, supone una reconsideración profunda de lo que es y aporta el conocimiento en la vida de docentes y estudiantes. Adicionalmente, esta reflexión implica una valoración del cuerpo y de sus diversas relaciones con la construcción y la apropiación del conocimiento. No sólo como lugar de la sensibilidad y la expresión, sino también como origen y lugar del conocimiento: nuestros dedos que escriben, nuestro cerebro que combina y articula información y sensaciones, nuestra piel que nos permite conocer, comprender y habitar el mundo y la Otredad, nuestras vísceras que nos nutren y nos avisan del peligro.

La relación con las máquinas comunicativas y cognitivas contemporáneas guarda sorpresas y enormes posibilidades para las y los maestros que siempre estamos preguntándonos y anhelando respuestas o nuevas preguntas. Porque es importante pensar que las y los adultos también somos nativos digitales, aunque tenemos otros tiempos y otros modos de relación con este entorno que nos ha ido rodeando y englobando. Es urgente que como maestros y maestras activemos nuestra relación con estos entornos digitales y virtuales para re-significarlos, para enriquecerlos con los saberes que traemos de los libros, de la oralidad, de la racionalidad, de los saberes locales y de nuestras sensibilidades.

Es importante asumir que las tecnologías contemporáneas nos demandan mayor reflexión y capacidad de riesgo, aunque al comienzo nos cuesten trabajo o no comprendamos sus códigos tan rápidamente, aunque podamos parecer inseguros o incluso ignorantes. Porque no podemos olvidar que aunque hayamos sido nativos escriturales, ninguno de nosotros nació escribiendo y así como aprendimos a escribir, con esfuerzo, titubeos y garabatos, aprendemos también a navegar, ‘videojugar’, chatear y muchas otras formas de conectar y conocer. Así, en la dedicación propia del artesano, movidos por ese impulso propio de la humanidad de hacer algo bien sin más, lograremos ser diestros y maestros en territorios que antes nos parecían negados.

Ahora bien, en lo que toca al problema de la subjetividad y de las afectaciones que se producen en los sujetos a partir de sus relaciones con las TIC es claro que no podemos abordarlo por fuera de las preguntas por el saber, el poder y la política. Así, en este punto podemos enlazar elementos esbozados en los puntos anteriores, para enfrentar la pregunta por la subjetividad en la formación de niños, niñas y jóvenes contemporáneos. En primera instancia es importante resaltar el hecho de que el estudiante, pensado como un sujeto crítico en formación, confronta las prácticas pedagógicas y las nociones de conocimiento tradicionales. Pero sobre todo, el sujeto crítico nos enfrenta al hecho de que el estudiante participaría activamente en la deconstrucción y transformación de sí mismo. Estas transformaciones subjetivas implican una separación y re encuentro con el mundo que habitan los sujetos en formación y la vivencia de la extrañeza como principio de educación.

“En este sentido, el reto es tanto pedagógico como político. Pedagógico, porque asumir ese nuevo estatuto del saber implica generar prácticas pedagógicas que resignifiquen y actualicen, en primer lugar, postulados de la pedagogía que abogan por reconocer que el sujeto pedagógico es un sujeto activo, que posee saberes construidos a partir de sus experiencias cotidianas y que tiene un infinito potencial creativo; en segundo lugar, que consideren al conjunto de saberes como algo dinámico y en permanente renovación; y finalmente, que consideren que la construcción y producción de saberes es un proceso tanto individual como colectivo” (Valderrama, 2004: 19).

En este punto cabe señalar que la subjetividad se piensa como un proceso de continua producción y transformación de los sujetos y que la condición activa del sujeto pedagógico va más allá de sus posibilidades de acción en relación con el conocimiento, pues implica la re-constitución de sí mismo. Así, “la idea de auto-constitución de la subjetividad participa de la noción de voluntad Nietzscheana” (Zuleta, 2010: 69), lo que abre las posibilidades de la multiplicidad y la diferencia. En este orden de ideas, la constitución de la subjetividad, se puede pensar descentrada y diversa y con la potencia de transformarse a sí misma y al contexto en el que se inscribe.

En este orden de ideas es fundamental pensar-nos y reconcer-nos como sujetos del conocimiento en constante formación y transformación. Tanto estudiantes como docentes, estamos en constantes procesos de rupturas y transformaciones, de construcción y resignificación del conocimiento, en medio de una compleja red de saberes y espacios de relación y socialización.

Y en medio de esta densa maraña de transformaciones y conexiones entre diversos momentos y artefactos de conocimiento se abre una alternativa que conjuga el cuerpo, los artefactos de conocimiento y el placer, esto es el juego o la constitución de espacios lúdicos en los que las experiencias y formas de conocer tocan de manera significativa los procesos de constitución de la subjetividad. “En el espacio lúdico los cuerpos se encuentran desde un espacio-tiempo situado que se acerca y se aleja en el diálogo de presencias vinculantes que posibilitan la generación del “espacio transicional” en el que se desarrolla la capacidad simbólica como función

del pensamiento.” (Esnaola, 2006: 42). Esta posibilidad nos llama a recuperar la dimensión lúdica como potencia para articularnos con las manifestaciones materiales del conocimiento en la sociedad contemporánea y con las formas de subjetividad que le son propias. En el juego y en los espacios lúdicos podemos encontrar posibilidades de acercamiento y conexión con niños, niñas y jóvenes, además podemos, en nuestro lugar de docentes, explorar dimensiones creativas e innovadoras del pensamiento y del conocimiento. Porque, finalmente, el goce del conocimiento no tendría por qué ser una condición destinada únicamente a niños y niñas en su formación inicial. La invitación de esta ponencia es a redescubrir el placer del conocimiento, tanto para docentes como para estudiantes, y a la posibilidad de recuperar la capacidad de asombro y de exploración de lo desconocido como potencia de la educación.

Considero, que la revaloración del juego y de los espacios lúdicos como alternativas de formación de jóvenes y docentes, nos abre puntos de encuentro y posibilidades de superar nuestros temores y reservas frente a las manifestaciones materiales del conocimiento propias de las sociedades contemporánea porque el llamado es a asumir las tecnologías contemporáneas del conocimiento desde una perspectiva crítica que nos permita comprenderlas y ponerlas al servicio de la construcción de sociedades más equitativas y con mayores oportunidades para todos y todas. A través de mis experiencias de investigación y formación he encontrado que por medio del juego, podemos superar nuestros prejuicios sobre nosotros mismos como usuarios de las TIC y podemos permitirnos el riesgo necesario de equivocarnos hasta que alcancemos un nivel de maestría en el uso de estas máquinas que tienen potenciales y riquezas aún por ser pensadas desde las instancias educativas.

En este punto encontramos que el juego no se reduce a la acción o a los objetos y símbolos aplicados en el juego. La irrupción de una fuerza que moviliza y transforma, tanto al juego como al jugador, se presenta como un lugar clave para comprender la relación o la potencia del juego como modo de conocer. Según los planteamientos revisados hasta aquí, la fuerza del juego puede movilizar, transformar la composición del colectivo, abrir brechas y umbrales hacia nuevas realidades, elevar las potencias y habilidades de los jugadores y, sobre todo, poner en juego otras fuerzas creativas. En este orden de ideas, el juego se configura como una posibilidad de conocimiento y de educación en tanto que moviliza una serie compleja de signos, cuerpos y artefactos de conocimiento, abre umbrales de significación, establece puentes o lugares de intercambio de sentido entre el interior y el exterior, tanto de los individuos como de los sistemas de realidad. Además, en el juego podemos redescubrir las potencias de la imaginación, el placer y la alegría de conocer, y sobre todo, la alegría de enseñar.

Bibliografía

- Cubides, H., Guerrero, P. (2008). “Reflexividad en la investigación cualitativa: narrar, visualizar y dialogar”. En *Nómadas* N°. 29.
- Esnaola, G. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?* Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.
- Martín-Barbero, J. (1998). “Modernidades y destiempos latinoamericanos”. En: *Nómadas* N°. 8.
- Rueda, R. (2004). “Tecnocultura y sujeto cyborg: esbozos de una tecnopolítica educativa”. En: *Nómadas* N°. 21.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Valderrama, C. (2004). “Medios de comunicación y globalización: tensiones de la política, las identidades y la educación”. En: *Nómadas* N°. 21.
- Zemelman, H. (2005) Voluntad de conocer. *El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Ánthropos.
- Zuleta, M.: Cubides, H. y Escobar, M. R. (2007). *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*. Bogotá: Siglos del Hombre Editores, Universidad Central–IESCO.

Comunicación y nuevas tecnologías en la escuela

Ciudadanía, convivencia, diversidad cultural: por una escuela crítica y exigente frente a los medios de comunicación y frente a sí misma

FABIO LÓPEZ DE LA ROCHE
Universidad Nacional de Colombia

En un país como Colombia donde la indiferencia y el miedo, muchas veces asociado a la presencia de múltiples violencias, son dos de los inhibidores principales de la participación de las personas en las decisiones que afectan la vida colectiva, la escuela debe orientarse a pensar y trabajar sobre esos dos factores que dificultan en nuestro caso la consolidación de formas y espacios de participación ciudadana, y en general, de una cultura política democrática.

La indiferencia tiene que empezar a explorarse en algunos de sus probables factores causales. El individualismo, muchas veces agresivo de los colombianos, ligado a la precaria construcción de experiencias comunitarias y de trabajo colectivo y a la fragilidad del tejido asociativo de nuestra sociedad, seguramente tiene algo que ver con el fenómeno.

El miedo, ligado a las múltiples violencias que nos afectan a los colombianos, también explica en muchos casos la actitud de indiferencia, pues en muchas ocasiones, aunque no siempre ni necesariamente, puede producir parálisis participativa y repliegue individualista como mecanismo para garantizar la seguridad personal o familiar. Creo por ello, que en Colombia hay que trabajar desde el Estado y la sociedad, en la escuela, la ciudad, el campo, las empresas, la vida familiar y en las relaciones de pareja para reducir el peso y los efectos intimidatorios de las violencias.

La escuela como lugar de socialización en el reconocimiento de la diversidad y del disenso, en la conciencia de lo público y de la negociación pacífica de intereses y conflictos

Aunque este primer subtítulo puede sonar a utopía irrealizable en Colombia y puede también leerse como “pedirle demasiado a la escuela”, intento resumir en él algunos de los retos y las tareas centrales que podría plantearse hoy en ella.

Junto a una educación para el reconocimiento de la diversidad (de identidades personales, grupales, sexuales, religiosas, lingüísticas, generacionales, de género, políticas, étnicas, estéticas y de estilos y formas de vida), la escuela debe trabajar en el reconocimiento de la facultad y la capacidad de disentir y de expresar el disenso. Poder expresar este último tanto como el desacuerdo sin que necesariamente deba ello traducirse en el deterioro de la amistad o el retiro de los afectos por parte de aquel con cuyas opiniones el otro no está de acuerdo. Amistades, amores, relaciones laborales y familiares con derecho a disentir sin que ello suponga deterioro del afecto, del tejido social o de las buenas relaciones interpersonales.

En una época como la actual en donde la brecha generacional se agudiza por las diferencias de distintos grupos etéreos y generacionales en el uso competente de los variados dispositivos de las tecnologías de información y comunicación, y en donde las nuevas generaciones, sus adolescentes y niños, aparecen frente a los adultos como los más diestros y familiarizados usuarios de las TIC, se hace tal vez más necesario que antes, desarrollar formas colaborativas, participativas y horizontales de docencia. Esta nueva situación tecno cultural está obligando también en muchos casos, aunque no siempre, a redefinir las viejas formas de la autoridad del maestro a favor de modalidades más horizontales, menos jerárquicas y más dialógicas y colaborativas.

Si bien el recurso de algunos maestros ante estos retos tecno culturales puede ser el de reforzar las formas tradicionales y jerárquicas de la autoridad profesoral, me parece que este nuevo contexto histórico-cultural es también una buena oportunidad para democratizar la institución escolar y las relaciones entre docentes y estudiantes, para repensar de manera imaginativa y colaborativa el diálogo intergeneracional. No creo que tengan que desaparecer el papel orientador del maestro, sus funciones de transmisor de la experiencia y la memoria ni tampoco su papel como conector de distintas vivencias generacionales de producción de sentido acerca de la vida, la cultura, la política o la acción social. Sin embargo, esas importantes funciones históricas y sociales que han jugado en el pasado los buenos maestros pueden seguir cumpliéndose de manera competente sólo a condición de una alta conciencia del cambio de época al que asistimos, de los retos de transformación personal y de apertura a lo nuevo y desconocido que tal situación nos plantea.

La escuela, y sobre todo la pública (aunque de esa tarea no se puede eximir tampoco la escuela privada que está llamada a desempeñar *también* funciones públicas), debe jugar un papel clave en la definición de un claro sentido de lo público, en su propia construcción como proyecto institucional educativo, político y cultu-

ral. En un país donde la construcción de lo público como el bien común o como expresión del interés colectivo ha sido históricamente obstruido y escamoteado por prácticas de apropiación clientelista de las entidades público-estatales, y en las últimas décadas por políticas y discursos neoliberales que han desvalorizado lo público y las empresas y entidades público-estatales asociándolas de manera casi natural y ontológica a corrupción y despilfarro, convirtiéndolas en coto de caza del capital financiero, se requiere un esfuerzo político, cultural, discursivo, argumentativo y comunicativo amplio para revertir esas prácticas de desvalorización simbólica de lo público a favor de un discurso y unas prácticas comprometidas con un manejo responsable, eficiente y socialmente rentable de las entidades públicas que satisfaga adecuadamente necesidades básicas y fundamentales de la población.

La escuela pública, pero también la universidad pública, que deben convivir a su interior con la riqueza y la diversidad, y también con las carencias, frustraciones y violencias resultantes de la exclusión económica y social, de las desigualdades y la pobreza, tienen ante sí el reto de brindar una educación de alta calidad para de esa manera tratar de disminuir las diferencias de capital cultural y educativo existentes en nuestra sociedad. La propuesta educativa y política debe asumir también en su diseño las estadísticas, la cuantificación y el conocimiento de las dimensiones cualitativas de la inequidad social y la pobreza, de la exclusión y las violencias urbanas, de los contextos socio-demográficos en donde se ubican las instituciones escolares, con sus conflictos, exclusiones y violencias, pero también con sus valores, identidades locales, solidaridades, formas de integración y de participación social. La escuela pública debe también replantearse no solamente en esas dimensiones éticas y políticas de lo público, sino también en sus dimensiones estéticas: pensarse en espacios amplios, confortables, gratos, bien mantenidos, en relación armónica con la naturaleza. Invito a reflexionar seriamente a los maestros acerca de este reto de construcción de la escuela y la universidad pública.

La crítica de representaciones mediáticas y prácticas comunicativas expresivas de injusticia cultural

Un espacio importante y necesario que la escuela debe desarrollar en una época como la actual, marcada por la creciente importancia en la vida social de los medios de comunicación, es el del análisis crítico de los medios de comunicación y de sus diferentes propuestas informativas y de interpretación de distintos fenómenos y sucesos de la vida social. Los medios de comunicación producen o reproducen, muchas veces inconscientemente, estereotipos y visiones sexistas o discriminatorias de distintos grupos sociales y minorías culturales.

Nancy Fraser analiza la noción de ciudadanía en sus dimensiones culturales y socio-económicas en su libro *Iustitia Interrupta* y se refiere a las “Injusticias Culturales”, ligadas a patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Ella ha subrayado cómo, tanto la injusticia socio-económica como la injusticia cultural “están arraigadas en procesos y prácticas que sistemáticamente ponen a unos

grupos de personas en desventaja frente a otros” (Fraser, 1997: 23). Ha anotado también que si bien para las injusticias distributivas la alternativa está en políticas económicas y sociales redistributivas, “la solución para la injusticia cultural [...] es algún tipo de cambio cultural o simbólico” (24).

Es muy frecuente encontrar en los medios de comunicación, y por supuesto mucho más frecuente en las propias expresiones de miembros de la sociedad, ejemplos de tratamiento discursivo discriminatorio u ofensivo frente a ciertos grupos sociales y culturales (los afros, los indígenas, los homosexuales, los discapacitados, por ejemplo). La crítica cultural y de medios de comunicación puede y debe jugar un papel de control ciudadano sobre tal tipo de representaciones mediáticas. A veces esas injusticias culturales se expresan muy sutilmente o se encuentran tan incorporadas a representaciones discursivas y culturales dominantes que no siempre los miembros de las audiencias las perciben. Es tal vez el caso de esta historia hallada en un reconocido semanario de opinión colombiano describiendo las supuestas razones del éxito diplomático de Carolina Barco, canciller colombiana de aquellos años, en su relación con el Secretario de Estado norteamericano Collin Powell:

“Carolina Barco funcionó. Es formal, estudiosa, responsable, inteligente, con el mérito adicional de haber logrado superar una timidez congénita y una falta de facilidad de expresión que raya en la sequedad total. Las buenas lenguas dicen que tiene embobado a Collin Powell, y no creo que haya nada más útil para Colombia que unas excelentes comunicaciones de la Ministra de Relaciones colombiana con su homólogo de Estados Unidos. La clave es sencilla: Powell prefiere entenderse con esta mujer atractiva y llena de clase que con cualquier canciller gordito y negrito de alguna república centroamericana” (Rueda, M., 2003).

Es importante subrayar también cómo en algunos casos, los propios medios realizan campañas para prevenir algunas de esas injusticias derivadas de “la estructura cultural-valorativa”. Quiero subrayar en este punto que el papel de los analistas y críticos de medios debe ser no sólo cuestionar deficiencias, sexismos, racismos, errores o excesos, sino también valorar y destacar los aspectos positivos del trabajo periodístico así como sus cubrimientos meritorios y destacables de la realidad noticiosa. En el primer semestre del 2011, el telenoticiero Noticias Caracol del canal de televisión del mismo nombre, preocupado por los asesinatos de homosexuales y travestis en algunas regiones del país (en particular en el departamento del Valle), promovió entre sus televidentes una campaña orientada al respeto a la vida y a la integridad física de quienes tienen preferencias sexuales distintas de las heterosexuales dominantes. Frente a otro tema, el de las víctimas del conflicto armado colombiano, el mismo informativo promovió y emitió durante el mismo período una serie de crónicas televisivas sobre las víctimas de la masacre de Bojayá, mostrando en una de ellas, cómo en el caso de las viviendas construidas para los sobrevivientes indígenas y afrocolombianos, no se tuvieron en cuenta para nada por parte de los funcionarios gubernamentales, las especificidades culturales y formas de vida y vivienda de las comunidades beneficiadas. Al ser entrevistado un funcionario estatal por el tele informativo, y al ser contrastadas sus declaraciones de que el gobierno ha cumplido y se les ha entregado a las víctimas todo lo que necesitaban,

con las afirmaciones de los indígenas y afrocolombianos beneficiados, al televidente le quedó claro que las viviendas fueron hechas de acuerdo con un modelo que no se correspondía con las formas de vida de esos grupos étnico-culturales. Resulta claro entonces que los medios de comunicación pueden jugar un papel promotor de esas conversaciones y reconocimientos interculturales, o de obstaculización o indiferencia ante los mismos.

Los colombianos que este año celebramos los primeros veinte años de la Constitución de 1991 y de su indudable apuesta por el reconocimiento de la diversidad cultural de nuestra sociedad, pensamos que más allá de esas consagraciones constitucionales necesitamos traducir ese espíritu progresista de la carta de 1991 en diálogos y reconocimientos interculturales efectivos que contribuyan a un mejor conocimiento de nuestras identidades sociales y culturales y a la superación de muchos prejuicios anclados en el desconocimiento del otro y en arraigadas relaciones de irrespeto cultural.

Calidad de la información, diversidad de fuentes, opiniones y versiones y ciudadanía comunicativa

Creo que hay otro aspecto que incide en la participación, el cual tenemos que pensar también, el de la calidad y los niveles de información que las distintas personas y los distintos grupos de la sociedad colombiana reciben o construyen sobre los principales problemas nacionales, regionales, locales y globales que los afectan. La información sobre la realidad nacional, latinoamericana e internacional que recibimos los colombianos, por lo menos desde los medios masivos convencionales, es a menudo muy pobre y esquemática en cuanto a la información estrictamente noticiosa, pero también en cuanto a la diversidad de opiniones y percepciones de los hechos, problemas y procesos que nos afectan. También es una información poco compleja y muy poco crítica. Un tema como el de las experiencias políticas neodesarrollistas o posneoliberales vividas en los últimos años por países como Venezuela, Ecuador, Argentina, Paraguay, Bolivia, Uruguay y las maneras como a los colombianos se nos informa sobre esos procesos políticos y sociales vividos por sus sociedades, puede servir de ejemplo para ver cuán precaria y fragmentaria es hoy la información que recibimos sobre los países hermanos de Sudamérica, sobre su historia y sus especificidades políticas y culturales nacionales. A menudo en Colombia, la información hegemónica, sesgada notoriamente por estrechos intereses y miradas políticas, reduce esas experiencias a supuestas variantes nacionales del chavismo. En muchas ocasiones, como sucede con Cuba o Uruguay, simplemente los colombianos (al menos desde la televisión abierta) no recibimos ninguna información como tampoco imágenes de esas sociedades.

Temas nacionales claves como el problema del sistema de salud prepagada que en muchos sentidos constituye hoy una afrenta a la dignidad de los colombianos y una mercantilización de un servicio público que debiera ser sagrado y garantizado por el Estado, no se promueven por parte de los grandes medios como temas de

sistemática (y no sólo ocasional) discusión ciudadana, seguramente porque esos grandes oligopolios tienen también intereses directos o indirectos en el sistema privado prepagado de salud. El profundo descontento de los médicos y los usuarios del sistema que produjo a finales del segundo gobierno Uribe (2006-10) el intento del Ministerio de la Protección Social de introducir una legislación punitiva contra los médicos que recetaran medicinas y procedimientos que no estuvieran establecidos en el Plan Obligatorio de Salud POS, así como las denuncias de corrupción por sobrecostos en las medicinas pagadas por el Estado a proveedores privados a través del FOSYGA, se queda a nivel de los grandes medios en un mero registro informativo. En este caso, a diferencia de otras ocasiones donde los medios y sectores del periodismo emprenden campañas orientadas a incidir en los comportamientos ciudadanos frente a determinados hechos y situaciones, el periodismo corporativo de los grandes medios se limita al papel de informador neutral. La sociedad, por su lado, atrapada en sus miedos y en la precariedad de su tejido asociativo y ciudadano, termina resignándose, y los medios y los periodistas, presos de las redes del poder corporativo, de sus intereses y de sus ambigüedades políticas, terminan fagocitando el descontento ciudadano, permitiendo su extinción progresiva, sin potenciarlo y sin una intermediación política capaz de dar paso a la expresión y a la organización de los ciudadanos para formular políticas alternativas frente a las instituciones y sus prácticas y decisiones abusivas.

Otro tema que muestra la parcialidad política, las deficiencias ciudadanas del periodismo corporativo hegemónico, la ausencia actual en el sistema de medios de una diversidad de voces, de miradas y opiniones sobre los asuntos nacionales, así como la falta de una reportería atenta y cuidadosa de la vida universitaria, es el cubrimiento por los grandes medios de las movilizaciones estudiantiles en contra de la reforma de la Ley 30 de educación superior durante el mes de octubre de 2011. No hay una exploración a fondo de un tema estructural cuyo cubrimiento noticioso, dada la complejidad del tema, no puede limitarse solo al cubrimiento de las marchas de protesta de los estudiantes, sino que requiere adicionalmente de un trabajo de periodismo investigativo que indague por cifras y presupuestos de la educación pública y que consulte una amplia diversidad de actores involucrados en el tema: Ministra de Educación y funcionarios del ministerio, pero también rectores universitarios, estudiantes líderes del movimiento, profesores, decanos y directores de unidades académicas, dirigentes sindicales universitarios, padres de familia y ciudadanos interesados en el tema de la educación pública, etc.

Sin intención de hacer un juicio y generalizar sobre la base de una sola emisión noticiosa de uno o dos informativos televisivos, queremos analizar qué pasó el miércoles 12 de octubre de 2011 en los noticieros de las 7:00 de la noche, en los canales RCN y Caracol en cuanto a la información acerca de la movilización nacional que se produjo ese día contra la reforma de la Ley 30 de Educación Superior. La noticia acerca de la movilización universitaria nacional se cruzó esa noche con el tema de la aprobación del Tratado de Libre Comercio con Colombia en el congreso norteamericano. En “Noticias RCN”, el noticiero abre con el tema del TLC como noticia de mayor interés. A las 7:18, luego de varios minutos de información sobre la expectativa de la inminente aprobación del TLC, inicia la noticia sobre la

movilización estudiantil, la cual es interrumpida unos segundos después, a las 7:19, por el extra, directamente desde el senado de los Estados Unidos donde se acaba de producir la votación aprobatoria del TLC con Colombia. A las 7:20, siguiendo un guión previamente establecido dentro de la reproducción de la noticia, entra el presidente Santos para expresar su beneplácito por la aprobación del TLC y afirma que estamos entrando en “una nueva era en que los Estados Unidos y Colombia vamos a ser dos países iguales”. Luego de la singular y algo ingenua declaración del Presidente, se entrevista a las 7:28 al exministro de comercio Jorge Humberto Botero; a las 7:32 se presentan las reacciones del embajador colombiano en Estados Unidos Gabriel Silva Luján; a las 7:35 se emite una nota previamente diseñada sobre los desarrollos legales que exigirá el TLC en los próximos meses antes de su entrada en vigencia, seguida hasta el minuto 51 cuando se retoma la información sobre la movilización universitaria, por entrevistas a Luis Carlos Villegas, director de la Asociación Nacional de Industriales ANDI, a Javier Díaz, presidente de la Asociación Nacional de Exportadores Analdex, a Rafael Hernández, de Fedearroz, quien expresa los temores del sector avícola y arrocero frente al TLC, y finalmente, al Ministro de Comercio quien reacciona desde Corea del Sur, donde se encuentra de visita.

En “Noticias Caracol” son presentadas en calidad de reacciones a la noticia de la aprobación del TLC, entrevistas con el presidente de la Asociación Colombiana de Pequeños Industriales ACOPI, el sindicalista Julio Roberto Gómez y el defensor de Derechos Humanos, José Miguel Vivanco. Luego de una nota que recopila toda la historia de esfuerzos de los gobiernos colombianos para lograr la aprobación del TLC con Estados Unidos, a las 7:43 “Noticias Caracol” inicia la emisión de la información sobre las marchas universitarias, cuyo título siguiendo el guión tradicional y las rutinas informativas del periodismo que Teun Van Dijk (1996) ha denominado el “paradigma del traumatismo”, destaca en la ciudad de Cali “Un muerto y un herido por explosión en marcha” y que “En Bogotá un estudiante y cuatro policías resultaron heridos”. Si bien, tanto en Noticias RCN como en Noticias Caracol, se mostró el desarrollo de la masiva movilización universitaria nacional en diversas ciudades, pero el eje de la información terminan siendo los disturbios y los hechos de violencia, especialmente los ataques de los grupos de encapuchados contra los policías parapetados con sus escudos frente al Palacio de Justicia en la Plaza de Bolívar de Bogotá.

Luego de seis minutos de información sobre las marchas, a las 7:49 “Noticias Caracol” pasa a otra noticia relacionada con la acusación por la Fiscalía al exministro de Agricultura Andrés Felipe Arias. “Noticias RCN” retoma a las 7:51 el tema de las marchas, centrándose de manera similar a como lo hace “Noticias Caracol”, preferencialmente en los disturbios y hechos violentos. Reproduciendo imágenes de estudiantes universitarias que protestan contra la reforma de la Ley 30, exhibiendo sus pechos desnudos, “Noticias RCN” pone un velo sobre las imágenes, a diferencia de Noticias Caracol que las presenta en su efectiva desnudez. A las 7:54, “Noticias RCN” pasa a otra noticia, sobre el hundimiento del proyecto que prohíbe el aborto en casos especiales.

Como conclusión del análisis de esta emisión de las 7:00 de la noche de los dos noticieros, podríamos decir que era clara la apuesta por la noticia del TLC como una noticia de mayor importancia, desde la perspectiva de los productores y directores de los noticieros de televisión privados. La organización de todo un dispositivo previo orientado a cubrir la noticia acerca de la aprobación del TLC contrasta con la ausencia de un esfuerzo similar de preproducción de la noticia para el cubrimiento de la movilización nacional universitaria de protesta contra la reforma de la Ley 30 de Educación Superior y de defensa de la educación pública universitaria. La representación televisiva de la movilización universitaria nacional no sólo no indagó a profundidad por las razones de la movilización ni presentó un amplio espectro de reacciones a la noticia, como sí lo hizo con el tema del TLC, sino que además omitió, seguramente no por mala fe o desde una intención deliberada, sino quizás por descuido en la reportería de la movilización en la capital, la muy amplia participación de estudiantes de las universidades privadas que ya antes de la entrada de las marchas de las universidades públicas a la Plaza de Bolívar, habían llenado el recinto de esta plaza: estudiantes de la Universidad Externado, la Escuela Colombiana de Ingeniería, la Universidad de América, la Universidad de los Andes, la Universidad Jorge Tadeo Lozano, la Universidad Javeriana, la Universidad Santo Tomás, la Universidad de la Salle y la Universidad de la Sabana.

Un tema clave como es el de la defensa del carácter público del subsistema público de educación superior en el país, de las garantías para su financiación a mediano y largo plazo, de las funciones sociales redistributivas y de aquellas otras asociadas a su papel en la producción de saber científico y a la elaboración de un pensamiento crítico sobre la realidad nacional, no merece de parte del periodismo nacional una reportería seria y concienzuda. El ejemplo presentado del caso de la información sobre las jornadas de protesta del miércoles 12 de octubre de 2011 deja ver también el predominio de ciertos intereses clasistas en el privilegio informativo del tema del TLC, así como en las voces consultadas en las reacciones a la noticia. El tratamiento de los dos temas deja ver la urgente necesidad de introducir nuevas voces y nuevas sensibilidades políticas y sociales en el sistema de información concentrado hegemónico a través de políticas antimonopólicas que posibiliten además el ingreso a las instancias de emisión de nuevos actores sociales, políticos, culturales y comunitarios.

A modo de conclusión

Los colombianos tenemos que trabajar desde distintos frentes institucionales y sociales por una revalorización de lo público y de la institucionalidad público-estatal, devaluada por el clientelismo y por la práctica y el discurso neoliberal. A la escuela pública le compete no sólo estimular la discusión sobre lo público y sobre la equidad social, sino también trabajar desde su propio diseño institucional en la construcción de sí misma como un espacio de generación de conciencia en torno de lo público como el interés general y el bien común. Simultáneamente debe también trabajar por una cultura de respeto al disenso, por el reconocimiento y el respeto de las diferencias y por la negociación pacífica y argumentada de distintos intereses y conflictos.

Tenemos que propender, desde la crítica a los medios de comunicación y también desde la producción de medios, a hacer visibles los grupos sociales y culturales minoritarios velados o estigmatizados. Criticar las representaciones ligadas a visiones discriminatorias de otros grupos sociales y subculturas y mostrar la amplia diversidad de estéticas sociales presentes en nuestra sociedad.

Estamos en mora de hacer estudios desde las escuelas de comunicación social y de periodismo, así como desde los institutos de investigación sobre comunicación y medios, que analicen las campañas que los medios emprenden con cierta regularidad frente a algunos problemas y fenómenos. Un análisis sistemático de esas iniciativas podría ayudar a comprender la contribución, la no contribución, o los modos de contribución o de no contribución, por parte de los medios de comunicación, a la consolidación de actitudes y pautas de participación ciudadana, de vinculación creativa de los colombianos a la solución de sus problemas, injusticias y conflictos.

En esa dirección, la escuela está llamada también a construir y socializar entre sus profesores, directivos y estudiantes elementos conceptuales y metodológicos para una crítica a los medios de comunicación y el periodismo capaz de develar no sólo sus desaciertos, sesgos y equivocaciones, sino también sus contribuciones al reconocimiento de la diversidad, a los debates sobre la inequidad y las violencias y a la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación democrática de las relaciones sociales.

Bibliografía

- Forster, R. (2010). *La anomalía argentina. Aventuras y desventuras del tiempo kirchnerista*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre-Universidad de Los Andes.
- López de la Roche, F. (2003). "El periodismo, ese relegado objeto de estudio y de debate ciudadano". En: revista *La Tadeo*, No. 68, Primer semestre de 2003. [en línea] www.utadeo.edu.co/dependencias/.../bartes/revista68.php
- López de la Roche, F. (2002). *Periodismo y movimientos sociales: entre la estigmatización y el reconocimiento*. Bogotá: IECO - Universidad Nacional de Colombia y Politécnico Grancolombiano.
- Rueda, M. I. (2003). "Balance de cuatro audacias". [en línea] http://www.semana.com/wf_ImprimirArticulo.aspx?IdArt=69530, bajado el 21 de agosto de 2011.
- Van Dijk, T. (1996). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Williams, R. (2003) [1961]. "La educación y la sociedad británica" (127-153). En: Williams, R. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Arte y creatividad en la escuela

Apuntes para una reflexión sobre arte y creatividad en la escuela

TATIANA ROMERO REY
Save the Children, Canadá

La discusión sobre arte y creatividad en la escuela se ha venido aplazando en las distintas agendas que impulsan el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la educación. Es un tema invisible y casi marginal en el territorio de la escuela, aunque explícito en los lenguajes de las jóvenes generaciones ávidas de cambio y de búsqueda de nuevas formas de expresión y de comunicación. Tampoco ha estado presente en las agendas internacionales sobre calidad educativa de las últimas décadas. Las prioridades educativas para los países en desarrollo se definen a partir de las olas de compromiso que establecen los gobiernos para alcanzar metas globales que permitan la erradicación de la pobreza en el mundo. Sin embargo, el papel del arte y la creatividad como aspectos claves para el desarrollo humano integral, podría decirse que están fuera de las prioridades internacionales de lucha contra la pobreza y la exclusión.

Este artículo busca hacer una reflexión de por qué el arte se ha venido extinguiendo del territorio de la escuela y está casi ausente de las agendas internacionales. Es pertinente y necesario hablar de la creatividad que permite el arte en la educación o la razón y el sentido del arte en el contexto educativo. Plantear algunas ideas de cómo hacer para rescatarlo como alternativa ante la inminencia de encontrar salidas al conflicto, ante la necesidad de minimizar la intolerancia de las sociedades que hacen la guerra, para establecer nuevos mecanismos que permitan aprender a vivir juntos. Algunos ejemplos de experiencias exitosas sobre el uso del arte y de la creatividad en la escuela ampliarán la reflexión sobre su sentido.

La educación artística y su extinción en el territorio de la escuela

La educación del siglo XX estaba marcada por currículos disciplinares que invitaban a los estudiantes a pasar por las distintas áreas del conocimiento. Las áreas “básicas” como las matemáticas, las ciencias naturales y sociales y el lenguaje primaban (aún lo siguen haciendo) y daban sentido a la formalidad de la escuela cuyo fin primordial era la transmisión de conocimiento y de contenidos de aprendizaje. No obstante, había además clases de dibujo, artes plásticas y música especialmente, como parte del currículo obligatorio. En música se enseñaba solfeo, teoría y canto, y en dibujo, perspectiva, manejo del color, proporción y técnica. Otras actividades como las artes manuales y en ocasiones el teatro completaban la formación de las jóvenes generaciones. La actividad física se subsanaba con las clases de gimnasia y deporte y, en algunos casos, la danza (especialmente las danzas folclóricas) irrumpía en la escuela como complemento a la disciplina corporal.

Las corales, los grupos musicales, los concursos de cuento y poesía, los festivales de teatro estudiantil, hacían parte de la vida escolar e invitaban a hacer vibrar a los estudiantes, a crear complicidades y encuentros de pares desde los retos de lo que implicaba montar una pieza teatral, entonar un canto o producir un texto literario. Los periódicos estudiantiles también preponderaban en la cultura escolar. Eran tiempos donde el mundo artístico y la creatividad del universo sensible se volcaba en la escuela como disciplinas, pero también como medio para alimentar la cotidianidad de las instituciones educativas y para hacerlas agradables para todos sus miembros. Los maestros tenían un rol importante para propiciar estos espacios. Maestros, pagados para la tarea de educar y no para administrar el tiempo escolar, eran formados en escuelas normales de alta calidad y no a través de cursos de corta duración con pocos fundamentos pedagógicos y escasa formación ética frente a la profesión.

Llegan tiempos de crisis económicas que implican recortes presupuestales en todos los campos. El sistema educativo no está exento de ello. Por tanto, aparece el discurso de los aprendizajes básicos, la necesidad de priorizar los contenidos de aprendizaje, el recorte del tiempo escolar y la necesidad de una educación para la productividad. Por lo tanto, las disciplinas artísticas o las áreas “blandas” del conocimiento, al no poseer argumentos contundentes sobre su sentido, fueron fáciles de eliminar de los planes curriculares o se relegaron hasta quedar casi extinguidas de la formación de las jóvenes generaciones. Ser maestro se convirtió en un quehacer que cualquier profesional o no profesional podía asumir y el sentido de la profesión docente y su quehacer pedagógico se hizo pragmático ante la necesidad de ir a transmitir contenidos de aprendizaje fundamentalmente. Nuevamente la inequidad aparece y quienes tuvieron la posibilidad de pagar cursos y actividades extra escolares accedieron al disfrute y al valor formativo de las disciplinas artísticas.

La fuerza de los medios de comunicación en la segunda mitad del siglo XX y posteriormente el advenimiento y popularización de la tecnología a finales de la

primera década del siglo XXI abrió nuevos derroteros a la educación y sin duda estableció otras prioridades, llevando a las disciplinas artísticas a ser aún más marginales de la vida escolar. La magia de la televisión, la radio, el computador y las nuevas tecnologías establecieron otros lenguajes visuales, pictóricos, auditivos, perceptivos y los niños del siglo XXI nacieron con un nuevo ‘*ship*’ incorporado en sus cerebros. ¿Cómo pensar el arte, cuyo principal instrumento es la articulación entre cuerpo-mente-pensamiento-sentimiento, cuando con la tecnología e Internet, el cuerpo propio se proyecta en otros cuerpos inertes que a veces podría decirse que tienen más vida que los propios de los humanos? ¿Qué hacer cuando los cables, audífonos, teléfonos, iPods, iPhones, se vuelven parte de la corporalidad, del sentimiento, de la necesidad humana?

La ausencia de reflexión sobre el arte y su potencial de desarrollo creador en las agendas educativas internacionales

En 1990 nace el movimiento “*Educación para todos*” en Jontiem-Tailandia y continúa vigente hasta que se evalúen sus resultados en el 2015. Ha sido un movimiento consensuado por el planeta que ha buscado trazar los derroteros para la educación en el nuevo milenio. Jontiem enfatizó en las necesidades básicas del aprendizaje (la universalización del acceso a la educación y el fomento de la equidad, la priorización en el aprendizaje, la ampliación de los medios y el alcance de la educación básica, el mejoramiento de los ambientes para el aprendizaje y el fortalecimiento de la concertación de acciones).

Diez años después, en Dakar-Senegal, la primera evaluación de “*Educación para Todos*”, arrojó que, si bien se había venido avanzando en muchos países, seguía siendo inaceptable que en el 2000 hubiera todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos, que además, la discriminación entre los géneros siguiera imperando en los sistemas de educación y que la calidad del aprendizaje, y la adquisición de valores humanos y de competencias distaran tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Igualmente, que se siguiera negando a muchos jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. Estableció que si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de la misma sociedad.

Teniendo como base este balance arrollador, se revisaron los compromisos y se acordó alcanzar hacia el 2015 las siguientes metas:

- (i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- (ii) velar por que todos los niños, y sobre todo las niñas, los que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso y terminen la enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad;

- (iii) velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para el trabajo;
- (iv) aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- (v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
- (vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, matemáticas y competencias prácticas esenciales.

Adicionalmente, como pretexto de la llegada del siglo XXI, la Asamblea General de las Naciones Unidas acordó aunar esfuerzos entre los gobiernos, la cooperación internacional, las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado en el contexto de una alianza mundial para el desarrollo de los llamados *Objetivos de Desarrollo del Milenio* y se fijaron plazos de progreso en relación con *la reducción de la pobreza económica, el hambre, la enfermedad, la falta de vivienda adecuada y la exclusión – Al paso que se promoviera la igualdad entre los sexos, la salud, la educación y la sostenibilidad ambiental*. Fueron metas que invitaron al consenso ya que estaban focalizadas en los inadmisibles que todavía circundan en nuestros pueblos, como la pobreza, la inequidad, la mortalidad infantil y materna, la discriminación de género y la falta de acceso a la educación primaria universal y gratuita para la niñez, entre otros. ¿Cuál podría ser pues el papel de la educación ante la contundencia de estas prioridades? ¿Qué tipo de educación deberá impartirse en la escuela para contribuir a la erradicación de estos males de la sociedad?

El mundo de la educación se volcó entonces en el trabajo alrededor de palabras “clave” asociadas con sus propias finalidades: la relevancia, la pertinencia, la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos. El desarrollo integral de la personalidad humana siguió siendo una de las finalidades que se le asignan a la educación en todos los instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de los países de las distintas regiones del mundo. No obstante, la educación se hizo relevante si estaba orientada a promover el desarrollo de competencias básicas necesarias para participar en áreas específicas de la vida humana, afrontando así los desafíos de la sociedad actual y desarrollando el proyecto de vida de las generaciones del nuevo milenio.

La selección de los aprendizajes más relevantes adquirió especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se han venido duplicando a gran velocidad y muchos perdieron vigencia rápidamente. La sobrecarga de los currículos hizo necesario decidir cuáles eran los aprendizajes más relevantes que habrían de formar parte en la educación escolar. Esta selección se hizo considerando de qué manera contribuían a alcanzar los fines de la educación contemporánea.

nea, buscando un equilibrio entre las exigencias derivadas de las demandas sociales y las exigencias del mundo productivo. Las artes aquí no clasificaron.

Por su parte, la pertinencia de la educación aludió a la necesidad de que ésta fuera significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas; y con diferentes capacidades e intereses, de forma que pudieran apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Para que hubiera pertinencia, la educación tenía que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exigía transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechándola como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social. Aunque, estos aspectos llamen a consensos, la homogenización ha seguido predominando ante la falta de creatividad para encontrar las claves para formar a los maestros en los nuevos retos y para abrir las puertas de las escuelas hacia una educación para la vida y no solamente una educación para la productividad.

De otro lado, el desarrollo de un currículo relevante y significativo para toda la población enfrentó una serie de dilemas que debieron considerarse como equilibrios a alcanzar: entre lo mundial y lo local, o entre lo universal y lo singular; es decir, convertirse en ciudadano del mundo y participar activamente en la comunidad de origen; entre las necesidades del mercado del trabajo y las del desarrollo personal; entre lo común y lo diverso; y entre lo disciplinar y la integración de contenidos.

La eficacia y eficiencia se convirtieron en atributos básicos de la educación de calidad y representarían las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación. Fue preciso identificar en qué medida era eficaz en el logro de aspectos que se traducían en términos concretos en el derecho a una educación de calidad para toda la población. Era necesario analizar en qué medida la operación pública era eficiente, respetando el derecho ciudadano a que su esfuerzo material fuera adecuadamente reconocido y retribuido. La eficiencia era un imperativo economicista y a la vez una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas.

Entonces, ¿cuál podría ser el papel del arte ante la contundencia de estas prioridades?, ¿cómo abordar el lugar de las disciplinas artísticas frente a estos inaplazables del planeta? ¿Para qué sirve el arte en un mundo que busca la productividad y la erradicación de la pobreza?

La educación de la creatividad y la productividad a través del arte

El debate sobre el desarrollo integral de la primera infancia en el mundo encontró argumentos claves que hicieron que los decisores de las políticas educativas en el mundo se fijaran en la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo

humano. Hablaron los economistas, los expertos en neurociencias, los psicólogos, los políticos y así empezaron a haber consensos sobre la importancia de invertir en la primera infancia. Dos argumentos claves para lograr una conciencia colectiva sobre la primera infancia fueron, los de la neurociencia y la economía, logrando así llamar la atención de los gobiernos y de las agencias multilaterales, bilaterales y de cooperación internacional. Tomadas estas lecciones, hemos llamado a las mismas disciplinas para que hablen un poco del papel del arte en el desarrollo integral de la persona.

Estudios en los Estados Unidos y Canadá han encontrado que el cerebro cambia físicamente cuando el individuo aprende y que el cambio es más amplio y de gran alcance cuando la emoción hace parte del aprendizaje. Las sustancias químicas de la emoción (adrenalina, serotonina y dopamina) actúan por la modificación de la sinapsis y esta modificación de la sinapsis es la raíz misma del aprendizaje. Cambiar conexiones en el cerebro es aprender. En algunos casos, tales cambios no se producen en todas las sustancias químicas a menos que la emoción y las estructuras del cerebro estén involucradas. Una idea importante, sostenida por los investigadores, es que la emoción desencadena las artes y que las artes desarrollan la emoción en los individuos. Esto podría ser parte de la respuesta a la pregunta ¿qué es el arte? Los artistas crean cosas que involucran emocionalmente a otros y por supuesto, la creación de sí mismo está incluida. El artista siente emoción, la expresa y la transmite. El arte entonces, cambia el cerebro del creador y del consumidor porque toca las emociones, transforma las estructuras cerebrales y aprende cosas nuevas.

Otra cosa que cambia la sinapsis en el cerebro, dicen los científicos, es la práctica. Aprendemos las cosas que más repetimos. Pero repetimos las cosas que nos preocupan. Por lo tanto, gozar de las artes y repetirlas una y otra vez, es una intensidad de esfuerzo y concentración muy saludable para el aprendizaje. Esto también cambia el cerebro. Emoción y práctica hacen parte de la construcción y del dominio de la creatividad y deriva libertad y autonomía. La emoción y la práctica generan motivación, inspiración y concentración, que no son otra cosa que los fundamentos de las disciplinas artísticas en el desarrollo humano. Los niños, niñas y jóvenes más motivados son aquellos cuyo crecimiento personal y social ha estado fundado por el gusto, el placer de aprender (las emociones), la concentración para desarrollar la actividad de aprendizaje. Estas cualidades son desarrolladas por el arte.

Una fuerte educación artística promueve las habilidades que los niños, niñas y jóvenes necesitan para tener éxito. La exposición a la educación artística promueve el aprendizaje auto dirigido, mejora la asistencia a la escuela y agudiza las habilidades críticas y creativas. De hecho, varios estudios recientes han concluido que la creatividad y la innovación utilizada en el proceso artístico podría ser muy valorada por los empleadores en los países desarrollados en los próximos años en la medida que están buscando cambios para transformar la economía global.

En cuanto a la educación para la productividad (formación para el trabajo) la última década ha sido preponderante, ante los problemas de calidad y relevancia que han llevado a altos niveles de deserción de los jóvenes de los sistemas educativos. Los países industrializados han identificado tres categorías de prioridades educati-

vas en sus jóvenes trabajadores: (i) conocimientos básicos que incluyen habilidades como la lectura, la escritura, las matemáticas y la expresión oral; (ii) habilidades para la vida (*life skills*), que incluyen el pensamiento creativo, la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones, la capacidad de razonar y de imaginar, y el saber aprender y (iii) cualidades personales tales como la responsabilidad, la capacidad de trabajar en equipo, la honestidad, el sentido de autoestima e integridad, y la capacidad de autogestión.

Dado que la cultura postmoderna globalizada y tecnológica ha venido constituyendo el mundo del trabajo, basado en la prestación de servicios, exige de sus trabajadores flexibilidad, creatividad, capacidad de formular buenas preguntas y de encontrar las respuestas adecuadas a ellas y capacidad de trabajar tanto individual como colectivamente, imaginar nuevas realidades, confiar en las propias ideas y encontrar rápidas soluciones a los problemas.

En ese contexto el análisis que se hace es que la escuela formal se ha venido concentrando en proveer conocimientos básicos fundamentalmente, con bajos resultados. Adicionalmente, los aprendizajes se han basado en los contenidos y no tienen en cuenta que los estudiantes entiendan los procesos para llegar a aprender. En este sentido, los expertos dicen que las reformas educativas deben estar centradas en el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes para preparar a los estudiantes del siglo XXI, que respondan ante las demandas productivas de la nueva era.

Paradójicamente el sector productivo empieza a observar en Norteamérica a las escuelas secundarias especializadas en artes como espacios que están formando a los jóvenes, que en comparación con otras escuelas secundarias tienen tasas de retención muy altas, mejores resultados en las pruebas de Estado, bajo ausentismo y la mayoría de jóvenes siguen desarrollando procesos de formación después de graduados. Dicen las investigaciones sobre este tipo de escuelas, que han logrado involucrar a los estudiantes desde la capitalización de la pasión y el deseo de aprender. Los estudiantes de estas instituciones quieren ir a la escuela y permanecer en ella. Quieren aprender lo que los adultos tienen que enseñar. Los altos niveles de motivación son sorprendentes.

Las escuelas de arte, dicen los estudiosos, por su entrenamiento intensivo y riguroso en las disciplinas artísticas, que lejos de ser poco práctico y elitista, prepara a los estudiantes para la vida y el trabajo, son escuelas públicas financiadas por el Estado, que muestran estándares más altos, en comparación con otras escuelas públicas. Vale la pena anotar que la mayoría de estudiantes no necesariamente continúa su formación profesional como artistas. Sin embargo, hay evidencia de que siguen distintas carreras que están en los terrenos de las ciencias exactas, las ciencias naturales y también las ciencias sociales. Algunos, por supuesto, también continúan su vocación como artistas. Se dice que estas escuelas forman en los “hábitos de la mente y el corazón” que son los que se necesitan para sobrevivir en la sociedad postmoderna, sin importar la carrera o el oficio que vayan a elegir. El entrenamiento intensivo en artes en la escuela aumenta los niveles de motivación, de organización, la capacidad de trabajar individualmente y en equipo, la flexibilidad,

la inteligencia, el espíritu crítico, la apertura al análisis de los problemas del mundo y la búsqueda de alternativas de solución.

En diálogo con algunos profesores de la escuela pública secundaria “Etobicoke” especializada en artes en la ciudad de Toronto en Canadá, manifiestan que los estudiantes desarrollan habilidades y capacidades para integrar muchos aspectos de sí mismos y traducirlos en la acción. Aprenden haciendo desde la pasión utilizando mente, cuerpo y espíritu. Asumen riesgos y los enfrentan, tienen coraje y voluntad para superar el riesgo. Los errores que cometen se vuelven retos para mejorar, pues el error es la indicación donde deben trabajar más. No hay castigos, la autoevaluación es uno de los principios del auto-aprendizaje y los errores y fracasos se canalizan como correctivos y como herramientas de enseñanza.

Los estudiantes de artes tienen altos ideales y luchan por la excelencia, admirando y emulando a sus maestros. Esta visión positiva y respetuosa de los adultos ayuda a los jóvenes a crecer y a construir su propio mundo adulto.

¡Aprender a vivir juntos!

Uno de los textos más bellos y bien estructurados sobre desafíos de la educación para el siglo XXI fue el que produjo una comisión constituida por la Unesco, denominada Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, liderada por Jaques Delors. Bajo el título de *La Educación Encierra un Tesoro*, determinó que los cuatro pilares de la educación requeridos para afrontar los desafíos del nuevo milenio eran: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. Toda reforma educativa debería por lo tanto, fundamentarse y desarrollarse para el logro de estos principios.

Para finalizar este artículo me voy a detener en *aprender a vivir juntos*, principio de la educación para la convivencia y la ciudadanía, tema principal del evento que nos convoca. ¿Qué significa aprender a vivir juntos en un país donde la intolerancia y el respeto por la vida del otro se han venido extinguiendo? Sin querer hacer una apología del país donde vivo actualmente, quiero poner como ejemplo los principios que rigen aprender a vivir con otros en un país no violento como Canadá. Manejan el principio de la confianza y del creer en el otro como parte de la idiosincrasia de su gente. Esto sorprende cuando se viene de Colombia donde el principio es completamente opuesto. En tu casa te enseñan a no confiar y a desarrollar el sexto sentido o la *malicia indígena* como medida de protección. En Canadá se enseña a confiar en el otro como principio y a creer en la palabra del otro. Es, por tanto, inadmisibles para ellos que haya guerras. Creen que los conflictos se resuelven en procesos de negociación, diálogo pacífico y concertación. ¿Por qué estas diferencias? Por supuesto que todas las sociedades en el mundo tienen problemas de diversa índole, pero la sociedad canadiense es un ejemplo fundado desde la diversidad y la multiculturalidad. Ha logrado que sus habitantes, provenientes de todos los países del mundo, hayan aprendido a vivir juntos, basándose en el respeto por las etnias, las culturas, las diferencias entre unos y otros.

En el terreno educativo, esto se refleja en una experiencia significativa desarrollada por el Real Conservatorio de Toronto, *Aprendiendo a través de las Artes* (Learning through the Arts). Es un programa riguroso con un plan de estudios estructurado que incide en la vida diaria del aula. El programa incorpora el desarrollo profesional continuo de los docentes, el desarrollo profesional de los artistas, la redacción de planes de clase, el desarrollo curricular, la implementación de clases y la evaluación continua. LTTA ofrece planes de clase para todas las materias académicas. El programa consiste en establecer relaciones de largo plazo entre los profesores especialmente entrenados por artistas/educadores que se desempeñan como agentes de cambio dentro de las escuelas, promoviendo colaboración, asumiendo riesgos y aprendizaje continuo de docentes y estudiantes al mismo tiempo. Ejemplos de planes de clase son el aprendizaje de la historia a través del teatro, la multiplicación a través de la composición musical, matemáticas y geometría a través de las artes visuales, ciencias sociales a través del cuento, ciencias sociales a través de la escritura creativa, ciencias naturales a través de la danza, historia a través del video y la fotografía documental, lengua y literatura a través de la percusión, entre otros. Es un programa novedoso que nace en el seno de una institución dedicada a las artes pero que se inserta en la vida escolar con el fin de encontrar mecanismos de innovación pedagógica y transformaciones en la manera de enseñar y de aprender. La convivencia interdisciplinar hace que estudiantes, profesores y artistas creen una complicidad que trasciende el territorio de lo formal y genera cambios en la vida escolar. El programa genera un interés significativo en las familias y las atrae hacia las instituciones con el interés de explorar más sobre lo que está pasando en la educación de sus hijos. Es un ejemplo del diálogo interdisciplinar que se inserta en la comunidad educativa y genera cohesión y necesidad de perdurabilidad.

Otros ejemplos son los que desarrolla *Save the Children*, la organización donde trabajo, que ha tocado un tema candente en el mundo contemporáneo, ¿qué tipo de educación para los niños, niñas y jóvenes afectados por los conflictos armados en el mundo? *Save the Children* nació en 1924, a comienzos del siglo pasado, para atender a los huérfanos de la primera guerra mundial. Su fundadora, la británica Eglantynne Jebb, comenzó el movimiento mundial ayudando a los hijos de los “enemigos” proveyendo alimentación y cuidado a sus huérfanos. Este hecho fue controversial en la Inglaterra de ese entonces. Surgió la pregunta por qué ayudar al enemigo. Incluso creó resquemor. La señora Jebb argumentó que la infancia debe ser protegida sin establecer diferencia alguna, los niños y niñas deben ser salvaguardados por encima de las tensiones del mundo adulto.

Fue Eglantynne Jebb quien escribió por primera vez una declaración por los derechos de la infancia, que inspiró posteriormente a las Naciones Unidas para redactar la Convención Internacional de los Derechos de los Niños. Siguiendo los presupuestos de su fundadora, SC ha venido trabajando en distintas áreas que implican garantizar el bienestar de la infancia en el mundo. En 2005, lanzó una campaña novedosa denominada *Reescribamos el Futuro* que se focalizó en garantizar educación como alternativa para los niños y niñas afectados por la guerra y en situación de alta vulnerabilidad por los conflictos armados. Es así como la organi-

zación ha transitado y ha hecho alianzas en distintos países para encontrar metodologías, procesos y propuestas que integren la construcción de la paz, la convivencia pacífica, las escuelas como “territorios de paz” porque allí están las jóvenes generaciones y es en las escuelas donde se gestan los cambios hacia el futuro.

Ejemplos de *Reescribamos el Futuro* hay muchos. La Magia de la Lectura en Guatemala, donde una de las comunidades más violentas de una de sus provincias se reúne alrededor de la escuela y encuentra en la lectura de textos de la literatura infantil y juvenil un lugar de cohesión social; la escuela de música de Jacmel en Haití, donde grupos de niños y jóvenes desertores de las escuelas formales y a riesgo de entrar en bandas criminales van a estudiar música y encuentran en el aprendizaje de un instrumento musical y en la participación en la orquesta sinfónica una alternativa que les presenta retos, que prefieren a la toma de las armas. En Nariño, a través del proyecto Aprendiendo Crecemos, también parte de Reescribamos el Futuro, la campaña de cambio de armas por lápices de colores, los talleres de formación de maestros y padres de familia sobre pautas de crianza positiva, el trabajo en las escuelas sobre lectura creativa como Expresión Viva del aprendizaje del lenguaje, el apoyo a la construcción de currículo pertinente usando los valores culturales y la lengua Awapit de las comunidades indígenas Awa. En Angola, el trabajo con profesores para desarrollar programas de aprendizaje acelerado para garantizar que los niños y jóvenes afectados por el conflicto vuelvan a la escuela y finalicen su educación. Las escuelas como zonas de paz en Nepal para promover la idea que el derecho de los niños a la educación debe ser respetado y que las escuelas deben ser lugares no violentos, ausentes de miedo y ansiedad. El gobierno nepalés toma este modelo como política pública para la construcción de una nueva visión de la escuela protegida y apta para desarrollar el aprendizaje basado en procesos de paz.

Epílogo

Hablar de arte y creatividad en la escuela es sentar las bases de una educación para la convivencia que hace que el conocimiento y el deseo por aprender se haga inclusivo. En el arte se encuentran claves para la convivencia pacífica y en el desarrollo de la creatividad que genera la expresión artística se construyen los principios de la ciudadanía, la inclusión, la búsqueda de alternativas a los problemas en un diálogo constructivo, potente e innovador. Las políticas públicas del nuevo milenio deberían fomentar transformaciones fundamentales en el territorio de la escuela con nuevas metodologías que utilizando el arte y la creatividad, generar innovación, cambio para la convivencia y la productividad en los sistemas educativos.

Bibliografía

- Delors, J. y Comisión Internacional para la Educación del Siglo 21. *La Educación Encierra un Tesoro*. Ediciones UNESCO. [en línea] http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dickinson, D. *Why Are the Arts Important?* New horizons for learning, 1993. [en línea] http://home.blarg.net/~building/strategies/arts/dickinson_why_arts.htm
- Perrin, S. B. (1997). *Education Through the arts in Secondary Schools*, New Horizons for learning, Washington DC.
- Royal Conservatory Of Music. *Learning through the Arts Program*. Toronto. [en línea] <http://www.ltta.ca/>
- Save The Children. (2011). *Rewrite the Future Global Evaluation- final report*. Internal. (document of the organization) London.
- Unesco. (2000). *Educación para Todos*, Marco de Acción, Dakar. [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Unesco. (2000). *Framework for action, Meeting basic learning needs*, World Conference. [en línea] http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/07Bpubl.shtml
- Yakes, M. (2011). *Eglantyne Jebb*, Leaders values. [en línea] <http://www.leader-values.com/Content/detail.asp?ContentDetailID=793>
- Zull, J. (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Virginia: Stylus Publishing.

Experiencias de maestros

Fiesta y cultura en una comunidad educativa

CARMENZA NOVOA
Colegio Alfonso López Pumarejo

Contextualización

El colegio Alfonso López Pumarejo es una institución educativa oficial ubicada al suroccidente de Bogotá en la localidad de Kennedy. Las sedes A y B del colegio están ubicadas en sectores donde la drogadicción, el vandalismo, la violencia barrial e intrafamiliar están presentes.

En nuestra institución se presentan algunos casos de enfrentamiento entre los estudiantes, bajo nivel de tolerancia, falta de respeto a los mayores, poca motivación hacia el estudio (lo académico), pereza generalizada, sienten la monotonía diaria, aunque no es en la mayoría de los casos. Si permitimos que sigan avanzando estos sentimientos nos puede llevar a generar conflictos mayores.

La localidad 8ª de Kennedy, la más grande de Bogotá, en la que su población es un poco mayor de un millón de habitantes, encontramos 40 colegios distritales con jornadas mañana, tarde y en algunos casos universidad en la noche. Los estudiantes se están dejando llevar por malos ejemplos, en los que gana el que más se destaque por su agresividad, creando pandillas para delinquir.

Al conocer este panorama y darnos cuenta de que nuestra educación debe ser integral al formar individuos capaces para nuestra sociedad, que la sana convivencia les permite vivir un mundo mejor, que el respeto y la tolerancia deben reinar en nuestra comunidad, localidad y ciudad, las profesoras Sandra Castellanos de

Pre-escolar y Carmenza Novoa de Básica Primaria, conocieron la existencia del entonces “Carnaval de niñas y niños de Bogotá”. Atendiendo a la invitación del historiador Marcos González, que coincidió con la iniciativa de dichas profesoras para la implementación de nuevas actividades extra escolares y así brindarles a sus estudiantes nuevas posibilidades de aprendizaje (danza, música y teatro), desembocamos en un *boom* cultural denominado comparsa.

El proyecto del carnaval en el colegio surgió por la inquietud y necesidad de brindar a los estudiantes oportunidades de la utilización asertiva del tiempo libre, para alejarlos de conductas delictivas y drogadicción, brindándoles espacios y herramientas de expresión y elementos con los cuales puedan construir un sentido ético y estético que les permita apreciar y valorar las manifestaciones artísticas que identifican a los colombianos como ciudadanos del mundo.

También se invitaron a los padres de familia para que en su compañía se organizara el grupo de logística de una manera activa, en el que ellos pudieran participar acompañando a sus hijos en los ensayos, las presentaciones; demostrando su amor, cooperación, apoyo, comprensión, tolerancia y cuidado no sólo de sus hijos, sino de todo el grupo. Al tener la compañía y servicio de ellos, los estudiantes sienten más apego al proyecto, pues en los padres ven reflejados los suyos, o los que no tienen los ven como si ellos lo fueran. Es muy interesante esta experiencia, pues algunos de estos padres se animaron a hacer parte de otro grupo de comparsa para los adultos, de esta manera no sólo descubrían sus talentos culturales, sino que disfrutaban del acompañamiento del elenco en general. De esta manera construimos espacios en los que todos pudimos, compartir y tolerar, creando una sana convivencia.

Este panorama local y familiar es lo que motivó la propuesta y desarrollo del proyecto “Carnaval de la alegría Alfonsina” como una estrategia para ofrecer a los estudiantes y padres de familia espacios artísticos para la utilización lúdica y productiva del tiempo libre. Cabe aclarar que dicho proyecto nace de la iniciativa del carnaval de Bogotá.

¿Qué es el Carnaval de la Alegría Alfonsina?

Desde el 2007, motivadas por los cursos sobre cultura festiva patrocinados por la Secretaría de Educación, las profesoras Sandra y Carmenza crean el Carnaval de la Alegría Alfonsina, el cual es articulado al proyecto de cuidado y protección animal, visibilizado a través de la comparsa infantil integrada por estudiantes del primer ciclo, preescolar, primero y segundo, que no podían hacer parte del proceso inicial por su corta edad y dificultad para desplazarse en largas distancias.

En este carnaval participa toda la comunidad educativa: estudiantes de los diferentes ciclos, formando cada uno su comparsa, ex alumnos que se vinculan a las comparsas de los mayores, lo mismo que los padres de familia, docentes y directivos. Se invitan a las comparsas o grupos de danzas de otros colegios distritales y

fundaciones culturales de la localidad y a los que llevan procesos en otras localidades. Es un día de fiesta en la que todos disfrutamos de esta convivencia y trueque cultural, pues después nosotros vamos a los otros colegios o comunidades que nos invitan.

Este carnaval va en su quinto año y cada uno los vestuarios y propuestas musicales son diferentes. El objetivo es llamar la atención de los demás estudiantes para que integren los diferentes grupos, la comunidad para que tomen sentido de pertenencia por nuestro proyecto, haciéndolo más visible y sólido.

Una manera de construir espacios de convivencia es conociendo nuestro entorno: el proyecto de Carnaval nos ha permitido conocer diferentes fiestas y carnavales en la localidad, nuestra ciudad y país a través de nuestra apuesta cultural. Es así como hemos tenido la oportunidad de participar en:

Localidad de Kennedy:

Cumpleaños de Kennedy; Carnaval un derecho a la vida; Semana de la Juventud; Fiesta del adulto mayor; Festival de la libre expresión; Caravana de la alegría; Clausura campeonatos deportivos; Carnaval de la Chucua; Marcha por la paz; Carnaval alfonso. En la mayoría de las anteriores fiestas participamos todos los años desde que se creó el proyecto. Demostrando la alegría y compromiso en todas nuestras fiestas. Esta localidad es una de las más ricas culturalmente por la calidad de sus artistas y de las fundaciones culturales.

Localidades de Engativá, San Cristóbal, Chapinero, Teusaquillo, Candelaria, Ciudad Bolívar. Fiestas de Carnaval con los colegios distritales de la zona:

Presentaciones: Caminata de Solidaridad por Colombia; Plaza de los Artesanos; Plazoleta de la Gran Estación; Secretaría de Educación; Canal Capital en su programa Franja Metro; Canal City tv; Tele amiga. En estos espacios se demuestra la calidad del proyecto y el sentido de pertenencia por nuestro colegio sintiéndonos muy orgullosos de compartir nuestra experiencia.

Nacional:

Carnaval de Niños y Niñas en Barranquilla; Carnavalito de Niños en Pasto; Desfile de Cali Viejo (comparsas) en Cali; Festival Folclórico en San Pedro de Neiva; Mitos y Leyendas en Medellín y Carnaval del Perdón con comunidades Indígenas Inga-Kamentza en Putumayo.

Estas fiestas y carnavales a nivel nacional nos ha dado una experiencia maravillosa en la que hemos podido conocer y apreciar nuestra riqueza cultural y territorial, pues se evidencian las diferentes costumbres, manera de hablar, de vestir, de bailar y a la vez nos permite hacer parte de ellos en sus celebraciones, tejiendo una red en la que todos estamos apoyando nuestro amor por la fiesta, además, es

donde se ponen en práctica todos los valores que se infunden en nuestra comunidad educativa, en donde todos debemos compartir por varios días las comidas, dormida, diversión, etc.

Con estas presentaciones, nos ven como dignos representantes de la capital del país, a nuestro paso gritan “¡Bogotá... Bogotá...viva Bogotá! Porque el trabajo y proyectos de comparsa del interior son diferentes a los demás, nosotros tenemos en las comparsas danza, música y teatro; nuestra puesta en escena siempre lleva un mensaje. La música es original para cada proyecto y nuestros estudiantes son los mismos músicos, contamos con todo el elenco y no dependemos sino de nosotros mismos.

A partir de todas las experiencias vividas a lo largo de este tiempo y con la grata sorpresa de haber hecho realidad un sueño, surge ahora una responsabilidad y compromiso con la comunidad, pues grandes pasos se han dado con el desarrollo de este proyecto. Asimismo, se nota un cambio sustancial que circunda el proceso. Padres participativos, ex alumnos deseosos de seguir integrando las comparsas y una comunidad agradecida por el resultado obtenido con sus hijos, amigos y conocidos, ya no como una salida a la violencia, sino como un proyecto de vida, un proyecto de cultura.

Lo que ha permitido el proceso

- Conocer y profundizar en la cultura festiva.
- Participar y aprender en algunas de las más conocidas fiestas del país.
- La identificación y desarrollo de potencialidades artísticas en los estudiantes que participan en el proceso. El colegio cuenta con varias comparsas:
- Ciclo 1° Fiesta de los Animalitos.
- Ciclo 2° y 3° y Ciclo 4° y 5°, lo mismo que con ex alumnos y padres de familia.
- Brindar a los estudiantes que hacen parte del proceso una mejor calidad de vida en la que se puedan proyectar según sus talentos.
- Compartir nuestra experiencia en la cultura festiva con los demás colegios y fundaciones.
- Motivar a otras Instituciones educativas a hacer parte de esta Red cultural, tomando como ejemplo nuestro proyecto.
- Ampliar los conocimientos en cultura festiva de estudiantes, padres de familia y docentes a través de intercambios culturales.
- Dar a conocer nuestro proyecto a nivel nacional e internacional.
- Conocer vivencialmente la diversidad cultural del país.
- Reconocer las fiestas como una manifestación viva de las costumbres, mitos, tradiciones y de la cosmovisión de cada una de las regiones.
- Reforzar en los estudiantes valores como el respeto, la tolerancia, la puntualidad, responsabilidad y el trabajo en equipo.

Propuestas

- Compartir nuestra experiencia en cultura festiva con los demás colegios y fundaciones, logrando una difusión más amplia y así generar nuevas manifestaciones culturales.
- Motivar a otras instituciones educativas a hacer parte de esta Red cultural, tomando como ejemplo los proyectos ya existentes.
- Ampliar los conocimientos en cultura festiva de estudiantes, padres y docentes a través de intercambios culturales.
- Apoyo más significativo en cada localidad por parte del gobierno distrital.
- Crear un archivo de todas las experiencias culturales, pues en Colombia existen muchas fiestas, pero no están organizadas.
- Dejar nuestras memorias de una manera real para que les sirva a las futuras generaciones como apoyo a sus investigaciones y sobre todo para no permitir que se acabe nuestro legado cultural.

Conclusiones

Incluso hoy, después de casi 8 años, constantemente nos preguntamos: ¿contribuimos con proyectos como este a mejorar el nivel de convivencia en la comunidad educativa? ¿Estamos prestando un servicio que ayude a la comunidad? ¿Le puede servir a los niños esta clase de educación en un futuro no muy lejano? ¿La comunidad cree y apoya nuestro proyecto como un aspecto positivo para ellos mismos? ¿Con esta clase de actividades cambiamos comportamientos y realidades de la comunidad para mejorar su convivencia?

Todas estas preguntas las podemos responder con los resultados de un proyecto ideado, creado y ejecutado por una comunidad en la que se ponen de manifiesto valores tan importantes como el respeto, la tolerancia, el compromiso y el amor en todo lo que se hace. Podemos demostrar que con proyectos culturales y artísticos en donde el centro es la fiesta se logra tener ambientes propicios en que no es aceptada la violencia, sino por el contrario se crean lazos de afecto y familiaridad en la que todos podemos compartir y convivir en paz. Por todo lo anterior podemos concluir en que:

Se ha integrado toda la comunidad educativa, en la que hay participación de todas las personas que quieran ser parte del proyecto sin distinción alguna, solamente con el deseo de aportar su talento y deseo por una buena y sana convivencia.

El proyecto se ha fortalecido por las diferentes presentaciones en Bogotá y fiestas importantes de Colombia.

La consolidación de un grupo formado por padres de familia que apoyan del proyecto de forma desinteresada, garantiza el éxito en cada una de las presentaciones.

La experiencia de intercambio cultural y presentación de nuestras comparsas en las diferentes ciudades de Colombia enriquece su conocimiento, permitiéndoles diferenciar las culturas al compartir la fiesta y alegría.

El descubrimiento de nuevos talentos.

Este no es un proyecto que hacemos para compararnos con otros, son ejercicios para reconocernos en otros; la identidad es un proceso que se construye a través de múltiples formas de inclusión e identificación con los demás.

Es un trabajo cuya expectativa es la promoción humana y la transformación social a través del lenguaje del arte, la tradición y la cultura.

El proyecto se beneficia gracias a las manifestaciones artísticas, a la asociación estratégica con organizaciones culturales, las cuales fortalecen y complementan el trabajo realizado por los profesores de educación artística del colegio.

De la experiencia que me ha dejado este proyecto con las presentaciones, con los seminarios, talleres en cultura festiva, surge la nueva Fundación cultural por amor MC, dirigida a niños especiales.

Experiencias de maestros

Vivencias diarias y el conocimiento popular (Apuesta del área artística para los grados 9 , 10 y 11)

ELKIN ROMERO
Colegio Distrital San Pablo Bosa

La concepción tradicional de la enseñanza dentro de la escuela busca la generación de unos conocimientos memorísticos y mecanizados, se ignoran y minimizan por completo los conocimientos populares y las vivencias de calle que posee cada sujeto producto de su día a día. La enseñanza del arte dentro de la escuela no se escapa a estos parámetros, por el contrario, está considerada como la enseñanza de unas técnicas o medios enfocados al trabajo manual, ignorando la importancia y posibilidades que brinda en el desarrollo de la personalidad del joven y el niño, ya que por medio de ésta se potencia su creatividad, el trabajo colectivo y el apropiamiento de su espacio, proponiendo la creación de un pensamiento crítico y transformador de la realidad, siendo una alternativa de expresión y solución a las problemáticas que aquejan a la población escolar y su contexto (drogadicción, violencia, suicidios, deserción escolar, etc.).

A partir de la experiencia docente y el acercamiento con el arte y la educación artística me he dado cuenta de las verdaderas dimensiones de éste como estrategia pedagógica, medio de expresión, fomento de la creatividad y libre expresión que han sido subutilizadas o simplemente ignoradas en la mayoría de escuelas y colegios públicos. En estos centros de educación donde la mayoría de población es de estratos socioeconómicos bajos, la educación artística tiene una función primordial en el desarrollo de estrategias que permitan una conciencia crítica que desemboque

en el apropiarse del entorno, las costumbres y las posibilidades transformadoras propias de cada individuo.

Esta propuesta busca poner en evidencia la real importancia de la clase de artes dentro del aula de clases y cómo ésta puede ser mediadora entre un conocimiento académico centrado en lo mecánico y memorístico y un conocimiento popular basado en las vivencias de calle de cada individuo, rescatando el valor de este último dentro del ámbito de la educación básica y secundaria como detonante en la construcción de un conocimiento crítico y activo por parte del estudiante frente a su contexto social, cultural y político. Esto queda condensado en un programa académico para la enseñanza de las artes plásticas dirigido principalmente a los grados 9°, 10° y 11°, que tiene como eje central el conocimiento popular o vivencias de calle. Esta propuesta lejos de querer convertirse en un lineamiento estándar de cómo realizar el programa, busca ser una guía que requiere del direccionamiento y apoyo del docente, teniendo en cuenta las particularidades de cada entorno e individuo.

Como decía Piaget:

“El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de proponer desde su conocimiento, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca” (Piaget, 1993:73).

Indudablemente, la educación artística en la etapa escolar debe procurar un desarrollo de las capacidades creativas y críticas propias de cada individuo donde se deje de lado la concepción simplista de la clase de artes dirigida al adiestramiento en unas técnicas o espacios para la realización de manualidades planeadas paso a paso por el maestro. Contrario a esto, el espacio del arte se debe pensar como un medio en el cual el estudiante pueda expresar sus sentires y pensamientos de una forma consciente y crítica, induciendo la capacidad de descubrir y buscar respuestas, rescatando los sentidos, que juegan un papel fundamental en la construcción de un conocimiento integral. Así, “cuanto mayores sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender” (Lowenfeld y Brittain, 1973:102). Pues, se ha ignorado a los sentidos en cuanto a su relevancia en el proceso de aprendizaje, limitándolos solamente a una función utilitaria y mecánica para el desarrollo de una tarea o la consignación de información específica, “permanecer en la escuela depende del dominio o la memorización de ciertos fragmentos de información, que ya conoce el maestro” (102).

Debemos entender la educación artística como un proceso en el que lejos de generar creatividad en el estudiante, lo que se busca es trabajar con él, orientarlo, ya que como lo afirman Lowenfeld y Brittain, la capacidad creadora es innata a todos los individuos. La siguiente cita lo confirma: “todos los niños nacen creativos, la necesidad de explorar, de investigar, de descubrir lo que hay al otro lado de la pantalla” (108).

El papel del educador en el arte es saber guiar esta creatividad, lograr minimizar las restricciones que la sociedad y el medio ofrecen a este fin, valorando la curiosidad y la exploración por el descubrimiento de nuevas formas y significados. Lo ideal es no dejarla perder en el camino del conocimiento memorístico y exacto, de las respuestas convergentes planteadas por la educación tradicional, donde no se encuentra espacio para el pensamiento independiente y creador, potenciando la castración temprana de la creatividad e imaginación bombardeadas por varios frentes: la sociedad, los medios de comunicación, la escuela, etc., pues son quienes venden unos modelos de vida y pensamiento ya establecidos, generando la idea que aquellos que se atreven a cuestionar o pensar diferente se encuentran fuera de una esfera social aceptada.

En la actualidad, lo que preocupa en cuanto a la formación del estudiante es potenciar o moldear unas habilidades estandarizadas para todos los individuos que permitan su desarrollo “útil” dentro de la sociedad, estar capacitado para un trabajo mecánico y servil, sin esperar ninguna recompensa intelectual o espiritual, rebajando al ser humano y a sus capacidades creadoras, intelectuales, espirituales, etc. al nivel de un ente con no más consciencia que la del consumo y “elevando el consumismo a las alturas de la filosofía cartesiana *compro luego existo*” (Mclaren, 2001:134).

El papel del maestro, principalmente el de artes es el de encontrar por medio de ellas, los medios de escape, dando por sentado que las artes no son un simple método en busca de un mejor desarrollo motriz, sino, por el contrario, herramientas fundamentales en la construcción de un pensamiento consciente, enfocado en lo social, lo creativo, lo crítico en el cual el joven se eduque para vivir y existir conscientemente, y no para funcionar en el irracional esquema de la homogenización y enajenación humana a la que estamos sometidos, lo que se debe buscar es el valor de lo divergente con muchas salidas a un mismo cuestionamiento. “El valor de la pregunta divergente es que requiere que el estudiante observe el problema desde muchos puntos de vista y participe, en forma imaginativa, al responder la pregunta” (286).

Es en este punto donde lo aprendido en clase debe erigirse, no como un fin de la expresión artística, sino como un medio cautivador que invite a la investigación y a la concepción de nuevas ideas, ampliando el horizonte de experiencias de los estudiantes y dando la oportunidad de producir variados resultados. Así pues, la clase de artes no debe estar centrada en el aprendizaje mecánico y repetitivo de una técnica. Muy a menudo encontramos las carpetas de los trabajos de arte de los estudiantes, incluso desde edades muy tempranas, cargadas de planchas de colores y formas geométricas donde el aporte del niño no va más allá del juicio y paciencia para realizar la labor, cayendo así en la acción por la acción. Se hace entonces necesario acompañarla por la reflexión, darle al joven o niño, más allá de un cómo, un por qué y para qué. Un cómo desde su individualidad y experiencia puede aportar al desarrollo de estrategias para la utilización de la información técnica, escogiendo los modos alternativos de respuesta. Así lo refiere Jerome Bruner: “solo si se percibe y se comprende la naturaleza y el sentido de lo que se está haciendo, se pueden escoger las alternativas que se consideran más adecuadas”

(116). Donde la utilización de una técnica artística siempre tenga una motivación, un fin y una intencionalidad clara para el estudiante, tal y como lo afirman Lowenfeld y Brittain: “No es la técnica lo que se expresa, sino los sentimientos y emociones. Concentrar la atención solamente en los materiales que se usa o en el desarrollo de técnicas especiales en la expresión artística, significa ignorar el hecho fundamental de que el arte surge del ser humano y no de las técnicas” (108).

Dentro de aquello que se debe contener o desarrollar en el estudiante una propuesta de educación artística converge en términos como: creatividad, libre expresión, desarrollo de la percepción, pensamiento crítico, pensamiento divergente y otros postulados que deberían ser pilares en el aula de artes. Muchos de estos encabezados presentan significaciones muy ambiguas debido al manoseo y mala utilización que de los mismos se hace constantemente, como por ejemplo, el interpretar la libre expresión como hacer lo que el estudiante desee, sin motivación ni intencionalidad; en el “dibujo libre” se debe entonces hacer una reflexión consciente de lo que cada uno de estos términos implica para así poder realizar una implementación real dentro del aula de clases.

Bibliografía

- Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*: Madrid: Editorial Visor.
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1973). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- McLaren, P. (2001) *Che Guevara, Paulo freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. (1993). En: Guzmán, J. y Hernández, G. *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. México: Unam-Conalite.

Experiencias de maestros

Música, convivencia y ciudadanía

HENRY WILSON LEÓN CALDERÓN
Colegio Distrital Manuela Ayala de Gaitán

Música y sociedad

La música puede ser *melodía, ritmo y armonía combinados* o *Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente*, como lo define el diccionario de la Real Academia Española. Por tanto, está vinculada a la relación de los sujetos con los sonidos que se producen, de los instrumentos sonoros que se utilizan, de las combinaciones sonoras que se establecen, pero también de las condiciones sensoriales, emocionales, de tiempo y de lugar en las que esa sonoridad llega a la persona. Una misma melodía tiene efectos diferentes si se escucha como fondo en un comercial de radio o televisión o cuando es la única compañera en una noche de verano o si llega estruendosamente a través del equipo de sonido de alguno de los vecinos. En cualquiera de estos casos hay un concepto socialmente aceptado de lo que es música.

Sin embargo, este concepto social ha venido cambiando. Se puede decir que recupera su estado original porque el sonido es parte del paisaje, es connatural a cualquiera de las formas de organización social. Murray Schafer lo ha denominado Nuevo Paisaje Sonoro, *es la nueva orquesta: el universo sónico... cualquier cosa que suene* (Schafer, 1998: 14). En ese sentido, la música es parte vital en la historia del hombre. Es el hombre mismo y su cuerpo: *con él podemos dar palmas, taconear... silbar, chistar, castañear con los dedos... y sobre todo, cantar* (Torres,

Gallego, Álvarez. 1991:12). La música y la sonoridad en la sociedad cumplen diferentes funciones religiosas, políticas, militares y son reflejo de cómo se piensa sonoramente una comunidad en un momento y condiciones determinadas. De ello da cuenta la historia de la música y más recientemente las investigaciones en etnomusicología que se apartan de la mirada hegemónica de occidente, ampliándose a casi todas las comunidades y grupos humanos del mundo.

Entre las funciones que cumple la música en los grupos humanos están los rituales sagrados y religiosos, así como las prácticas sociales profanas. De esta diferencia da cuenta principalmente la historia de la música en occidente. En el imaginario social, bajo el concepto de la estética, ha estado vinculada a los más *nobles ideales* de las sociedades, a formas y maneras de ser y de estar, en unas condiciones determinadas para asegurar la reproducción cultural, política, social y biológica; música para la paz, música para la convivencia, música para la vida, música para el amor, etc. Pero ¿qué pasa cuando la música se aparta de estos *nobles ideales*?

Algunas prácticas sociales asociadas con la música no necesariamente responden a esos delicados y sublimes principios porque esconden otras maneras de ser utilizadas. La música subliminal, por ejemplo, se ajusta tanto para curar, musicoterapia, como para inducir al consumo; en este último caso la publicidad y la producción comercial se valen de ella para estimular al consumidor. Los empresarios, concedores de esta práctica, *montan complejas redes comerciales alrededor de la música cuyas ganancias son multimillonarias* (Álvarez, 2010: 53). Subliminal se refiere a aquellos mensajes *que, aunque no son captados conscientemente, se supone inciden en nuestros pensamientos, emociones o conductas* (Moix, 1997: 1). El efecto en las prácticas inducidas y dependientes del consumo, sigue siendo tema de debate. Parafraseando el dicho sobre las brujas, se puede dudar de su efectividad en el cambio inconsciente del comportamiento, pero de que hay efectos, los hay. En esta misma línea se ubican los medios masivos de comunicación, tanto la radio como la televisión recurren a efectos sonoros para causar impacto con las noticias. No es una casualidad el hecho de que los medios masivos de comunicación dependan también de la publicidad: *están tan íntimamente ligados a la publicidad que sin ellos, ésta no podría existir* (Álvarez, 2010: 69).

Otro de los aspectos que vincula la música con las prácticas sociales se relaciona con las formas de dominación tanto de género como de pensamiento. En el primero de los casos se encuentra la correspondencia que hay entre la música y las mujeres. Lo que se ha difundido como una práctica que representa lo romántico de una relación, suscitando en ellas una serie de emociones y de respuestas de afecto, en tanto estrategias de reproducción social y biológica, a la vez encarna una maniobra muy bien diseñada de dominación. Lo que inicia como una exaltación a la mujer: *no hay mujer más querida... para mí es la preferida siempre la llevo en mi corazón*. Al mismo tiempo encierra una forma de subyugación donde predomina la figura del hombre sobre el de la mujer: *ella es juiciosa y muy cariñosa conmigo siempre lo ha sido así... dice que a mí me ayuda y que me quiere hasta el morir*. Para la investigadora Paloma Muñoz, esta es la manera como se ejerce el poder mediante el condicionamiento de

la mujer al hombre en los componentes económico, religioso y político: *Poder que en todas sus formas recibe el apoyo cultural mediante un sistema de control que lo hace perdurar* (Muñoz, 2005:364). Si bien esta investigación se centra en las músicas denominadas populares de la región cundi-boyacense, otro tanto ocurre en otras manifestaciones musicales; para mencionar unos ejemplos: el vallenato, donde hay pocas mujeres cantantes o en la música de chirimía, tanto del pacífico norte como de las comunidades de paeces y guambianos, la configuración de los grupos es casi que exclusivamente masculina y fundamentalmente instrumental.

No es sólo un asunto de relación del hombre hacia la mujer, sino de cómo la mujer asume su condición, reforzando el imaginario de *no pensante*, por ser emotiva y llena de sentimientos; por tanto sus respuestas y reacciones están vinculadas no a la reflexión, sino a la inflexión (modulación) de las emociones y el auto reduccionismo, producto de las expresiones de afecto, como se evidencia en este texto cantado por Shakira en 1998: *Este amor ya no entiende de consejos, ni razones / se alimenta de pretextos / y le faltan pantalones / este amor no me permite / estar en pie... Bruta, ciega, sordomuda, / torpe, traste y testaruda / es todo lo que he sido / por ti me he convertido / en una cosa que no hace / otra cosa más que amarte*. Reiterando esta misma condición de mujer “bruta, ciega”, en el texto de la canción La loba de 2010: *Llevo conmigo un radar especial para localizar solteros / Si acaso me meto en aprietos / también llevo el número de los bomberos / ni tipos muy lindos ni divos / ni niños ricos yo sé lo que quiero / pasarla muy bien y portarme muy mal / en los brazos de algún caballero*. Canciones de éxito que circulan y se promocionan como el símbolo de la actualidad musical en los medios masivos y que son parte del repertorio cotidiano de los niños y las niñas desde los cinco o seis años.

De esta manera, a través de los medios, se pasa a la dominación del pensamiento. Para los niños y los jóvenes, aún con la anuencia de la escuela, la familia y los medios, la manera de sentirse identificado con atributos de juventud y actualidad como la individualidad, libertad y rebeldía (sé lo que tú quieras) se representa, además del vestido y los accesorios corporales (pírcing, tatuajes) en la música. Llegando a configurarse guetos que se pelean (física y simbólicamente) por tener un lugar en el espacio urbano y en el mundo sonoro: reguetoneros, punkeros, metaleros, rockeros, raperos, entre otros. El sólo hecho de mencionar bambuco, cumbia, joropo implica exponerse a la rechifla y a ser tratado como atrasado y retardatario. Una forma de sentir vergüenza de sí mismos, un estereotipo construido a través de la historia patrocinada por los dominantes quienes se han aplicado sistemáticamente a subvalorar el mundo cultural del dominado hasta hacerlo sentir *como un “pobrecito”, como la “víctima” incapaz de hacerse cargo de su propio destino, siempre necesitado de soluciones asistencialistas; en fin un minusválido mental y psico-motriz, intelectualmente hablando* (Contreras, 2004:101). Una forma de poder aplicado a través de los medios, de las escuelas, de las universidades, donde se validan unas únicas formas de conocimiento: las eurocentristas y norteamericanas. Una colonización muy efectiva porque se ha hecho de manera constante y permanente, *un espectro de la colonialidad que abarca también la relación saber / conocimiento, lo que se puede denominar como colonialidad del saber* (González, 2011: 36).

En todo caso se puede precisar que el proceso de subjetivación es inherente a la música, válido en la construcción del sujeto individual y el sujeto social. La música brinda al sujeto herramientas a través de las cuales representarse y a su vez reconocerse en las cosas (tangibles e intangibles) que produce el contexto social y cultural en un momento determinado: *la música no es sólo expresión del hombre, sino representación del hombre también. Ofrece una imagen del hombre* (Lang, 1952: 3). Cada generación produce unas maneras de ser y de estar en el mundo. Cada una de estas maneras sobre viene a las ya establecidas, son tensiones que abren camino a nuevas formas de ver y sentir el mundo. La música por tanto, se incluye entre estas maneras de ser y de estar. Es una de las tantas respuestas que se encuentran a la pregunta sobre la identidad ¿quiénes soy?, pero también ¿quiénes somos? En tanto sujeto individual y sujeto social (Frith, 1987).

La aceptación de unas formas de representación, conlleva el rechazo de otras. Como se mencionó en los guetos creados alrededor de algunos tipos de música. En las prácticas sociales es la comunidad la que define el espectro musical y sonoro que la constituye y representa, es, además consecuente con su lenguaje, formas de pensar, de sentir, de escuchar, de ver:

“una cultura tiene un determinado rasgo idiomático, lingüístico, musical, familiar, etc., porque corresponde a su organización, de manera que el hecho de que exista una música en la costa no se explica porque la hayan importado de tal o cual parte; al contrario, es la sociedad, la cultura la que explica por qué pudo haber importado esa y no otra” (Zuleta, 1978: 8).

Por tanto, la música tiene un arraigo más allá del gusto o de la tradición, es una forma de reconocer y de reconocerse, tanto como de pensarse sonoramente el sujeto social y el sujeto colectivo.

Un aspecto menos tratado es el de la música y la violencia. En las comunidades marginales, la música es utilizada para exorcizar condiciones de exclusión. Los grupos de rap y hip hop dan cuenta de ello en los textos utilizados, algo que es frecuente en las comunidades acorraladas por la pobreza. La música es construida desde las vivencias y las experiencias, es manifestación sonora de la agresión, de la muerte o del deseo de vengar los ataques. Esto lo aprovechan músicos y empresarios para sacar partido de ello. Un uso de la música y el sonido aún más impactante, es el que se hace en la guerra. Durante años se ha experimentado los efectos que tiene la acústica como instrumento de tortura (Irak, Abu grahib, Guantánamo) o de distracción del enemigo para realizar acciones de ataque (Panamá, Perú) e incluso se han inventado armas como lo señala Suzanne Cusik en el artículo *La música como tortura / la música como arma*. Un tema realmente nuevo en el ámbito que describe someramente hasta dónde llegan las tácticas de poder y dominación, las repercusiones sociales están por debatirse a la luz pública.

Considerar estos aspectos, desde los cuales abordar el tema de la música, es necesario, toda vez que desde diferentes lugares se relata la construcción de ciudadanía y por supuesto de la convivencia. Cada aspecto se interrelaciona con los otros

y a su vez funciona de manera propia. El ejercicio de la ciudadanía, musicalmente hablando, integra distintas formas de convivencia, del mismo modo que las distintas formas de convivencia son la demostración del ejercicio de la ciudadanía.

Infancia, ciudadanía y convivencia

La ciudadanía es la consecuencia de la condición política del sujeto colectivo, construida a partir de un orden social e institucional, regido por normas y principios a través de los cuales se busca garantizar la participación en la definición del propio destino social e individual (Ruíz, 2007). En su mayoría, las definiciones tienen los mismos componentes: costumbres, valores éticos y morales, formas de interacción, pero principalmente la relación que se establece con los derechos y por supuesto con los deberes. Esta serie de atributos permite el ejercicio de la ciudadanía y regula las actuaciones en un amplio espectro de consideraciones contrapuestas: bueno–malo; correcto–incorrecto; adecuado– inadecuado, siempre guardando relación *con el conjunto de principios, normas, valores que [los] orientan* (Quintero, Ruiz, 2004:43).

El ejercicio de la ciudadanía se hace en un lugar, el *aquí*, y en un momento determinado, el *ahora*. Cada momento y cada espacio en el que los sujetos generan prácticas individuales y colectivas es una oportunidad para instaurarse como ciudadano. La ciudadanía se aprende, y se aprende desde la niñez. Desde que se nace se empieza a cultivar la importancia de vivir en comunidad, es un aprendizaje que no termina, *continúa toda la vida* (MEN, 2006:149). Las prácticas ciudadanas y de ciudadanía se constituyen, entonces, a partir de la convivencia.

La convivencia, al menos como concepto, nace en Latinoamérica, como lo refiere Mockus. Con él se busca generalizar el *ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos* (Mockus, 2002: 23). La convivencia se asocia con otros términos, igualmente importantes, para que ese ideal se sostenga como expectativa social, política y cultural, son ellos, principalmente: tolerancia, respeto, diferencia, diversidad, identidad e identidades, inclusión, acuerdo y compromiso social. Cada uno de estos términos busca, de manera implícita, una armonía en las interacciones, una disminución de la violencia a partir de los diferentes aspectos que ellos enmarcan; son, por tanto, equivalencias con las que se puede relacionar y hasta llegar a definir lo que es la convivencia en determinadas circunstancias.

La ciudadanía y la convivencia, cultivadas desde la infancia, instauran las bases de lo que, poco a poco, constituye un ciudadano de derechos y de deberes. Ello requiere entender lo que significa la infancia: para la UNICEF *se refiere al estado y la condición de la vida de un niño menor de dieciocho años: a la calidad de esos años, disfrute, pervivencia, educación, protección, vinculación a una comunidad* (2005). Esta perspectiva encierra las maneras de convivir a partir de los sueños, las expectativas del querer ser y las posibilidades que establece el entorno y la realidad

para lograrlos. Cada sueño es un sujeto, un proyecto alrededor del cual gira el proyecto principal, cual es el de crear y contar con las condiciones y las disposiciones que tiene cada quien de luchar hasta, en la medida de lo posible, hacerlo realidad. Es así como “el proyecto consiste en favorecer la coexistencia de muchos proyectos” (Mockus, 2002: 32). En este proceso la familia y la escuela juegan un papel imprescindible.

El derecho-deber a vivir y disfrutar la infancia

Nuestros niños y niñas están perdiendo su derecho de vivir la infancia, de construir y forjar sueños. Cierta día, mientras acompañaba a mi hija a la escuela de patinaje, dos niñas del mismo club deportivo estaban sentadas en la acera del parque con un celular cantando una canción que sonaba en la emisora. Al escuchar el texto que cantaban, pregunté la edad a las niñas (siete y nueve años) y a mi hija (doce años) el nombre del tema. Una vez llegué al apartamento lo busqué en Internet para dar crédito a lo que había escuchado cantar a estas niñas. Lastimosamente era cierto:

Y en la noche / Ni yo saldré a buscarla /
Y en la noche / Ni yo quiero encontrarla
Y en la noche / hacer el amor otra vez / en mi cama / tal vez
Y preguntarle su nombre.
Excuse me Miss / cómo se llama usted
Pregunta mi cama extrañándote / Que la voltees patas arriba,
Como la noche en que me conocías.
Mmm que lo hicimos al piso y tu sudor me ha dejado un hechizo,
Yeah, tras esas cuatro paredes, Mercedes fue que yo caí en tus redes.

Me surgieron preguntas respecto a cuál es nuestra responsabilidad como adultos frente al consumo de la música en los medios. Es de suponer que estas niñas sentirán vergüenza si se les pide que canten una canción más cercana a lo que podría corresponder a esta edad, donde jueguen con las historias, con las palabras, con los sueños. La respuesta ante una petición como esa es inimaginable, pero se puede deducir a partir de la convicción con la que entonaban la canción. Una muestra fehaciente de hasta dónde puede llegar la colonización arrasadora de los medios y del conocimiento. Reducen a las personas a la condición que he dado por llamar consumismos, consumidores sumisos, pasivos, acríticos.

Teniendo en cuenta esta realidad pretendo sacar provecho al término *prosumidor*, introducido al ámbito en lenguaje especializado y luego cotidiano por Alvin Toffler, un acrónimo de la unidad consumidor-productor que, como lo sugieren Marshall McLuhan y Barrington Nevitt, en su libro *Take Today en 1972* (Wikipedia), sería el resultado del avance de la tecnología electrónica. Se trata, entonces, de contraponer a la condición de *consumismo* la capacidad del *prosumidor* a través de la experiencia sonora (música) y de disfrute del ser, del saber y del hacer en el aula. Patrocinando, desde la práctica misma, la incorporación de algunos principios básicos y

necesarios para el ejercicio de la ciudadanía: la corresponsabilidad en la práctica del derecho–deber; el desarrollo y afirmación de la(s) identidad(es); respeto a la diferencia y a la divergencia; compromiso individual y social; convivencia a partir de los sueños y las expectativas.

En cuentos y en cantos

Como sucede con los textos de las canciones presentadas y sus efectos subliminales, cualquier proceso de enseñanza y de aprendizaje que se lleve a cabo está mediado por el lenguaje. Es a través de él que se aprende y se aprehende sobre la realidad y el mundo de las cosas, para ello los sujetos cuentan con unos dispositivos naturales que permiten la adquisición del lenguaje (corporal, oral, escrito, gráfico), a la vez que conduce al desarrollo de la capacidad de comprender para relacionarse con un mundo y una realidad propios, en un contexto espacio–temporal determinado (Vigostky, Chomsky, Brunner, Rossi, Gardner, Luria).

La experiencia que presento, tuvo en un principio la aplicación del lenguaje corporal en la clase de danzas, utilizando el principio vigotskiano de la palabra como unidad de significado (Colegio San José Norte, 1998–2002), posteriormente se convirtió en un ejercicio de producción de narrativa sonora, textual, corporal y visual con los estudiantes del colegio República de Guatemala (2003–2010) y actualmente, de narrativas dramáticas en el colegio Manuela Ayala de Gaitán (2011). En todas estas prácticas de aula la música ha jugado un papel fundamental, específicamente en el colegio República de Guatemala, donde tuvo su aplicación y era predominante.

Al inicio de la experiencia fue necesario prolongar lo que se venía trabajando con los estudiantes en la clase de música en años anteriores para entender las expectativas, su factibilidad y alcance. Las canciones favoritas eran las que en su momento estaban de moda: *Mayonesa ella me bate como haciendo mayonesa, todo lo que había tomado se me subió pronto a la cabeza... no sé ni cómo me llamo, ni donde vivo ni me interesa*; y una canción cantada por una niña (Melody, 2001) *El baile del gorila*, tema que fue éxito en estos años: *Soy una rumbera, rumbera salvaje, bailo a mi manera, como los primates, soy una rumbera, voy cortando el aire, y si me dan cuerda, ya no hay quien me pare*. De otro lado, la participación en eventos escolares estaba restringida a un número reducido de estudiantes (entre 40 y 50), el equivalente a los que mejor cantan o tocan algún instrumento, es decir, el 5% del total de estudiantes del colegio, aproximadamente. Con esto surgen las preguntas orientadoras: ¿De qué manera se pueden generar productos musicales que satisfagan las necesidades expresivas de los estudiantes acordes a su nivel de desarrollo? Y ¿Cómo se puede incrementar la participación de los estudiantes en las actividades escolares cuidando el nivel de calidad de las muestras?

Para adelantar la experiencia y configurar el proceso se trabajó sobre tres aspectos: 1) la escucha, como cimiento de la comunicación; 2) El desarrollo de la percep-

ción como Dispositivo Básico de Aprendizaje; 3) La producción de textos, como estrategia para el desarrollo del lenguaje y la interacción con diferentes lenguajes artísticos. Asimismo, se recurrió a una metodología triárquica (sensibilización-fundamentación; lenguaje-pensamiento; proyección-prospección (León; 2004) propia de la educación artística, a partir de la cual se plantea la secuencia didáctica. Se entiende la secuencia como una serie de series y está compuesta por la palabra inventada, el principio básico del relato, la construcción de significado, la producción de sentido y la transferencia a diferentes sistemas de representación. Como instrumentos de mediación didáctica están: la pregunta, la tarea y el juego.

Se procura que en cada clase se fracture la cotidianidad y se problematicen permanentemente las actividades para situar la capacidad de escucha, fortalecer la percepción y estimular las posibilidades de producción a partir de lo común de lo particular (prosumidor). De esta manera, se han llegado a producir cuentos, canciones, juegos, videos y radio-dramatizados. Para ilustrar el ejercicio de producción se presenta la canción *El castillo Hujlacopya*, elaborada con los estudiantes de cuarto (2009) y quinto (2010).

El ejercicio comienza con la invención de palabras. Para ello se recurre a lo que Schaffer (1998) recuerda son las vocales para los eruditos rabínicos “el *alma* de las palabras”. Se utiliza, igualmente, el principio de incertidumbre, de orden, desorden y reordenamiento de la teoría del caos. Para ello se pide, aleatoriamente, a distintos estudiante que mencionen alguna vocal, armando series de dos, tres o cuatro vocales, las cuales se escriben con un color determinado, dejando espacio para las consonantes. Se procede de la misma manera con las consonantes, individuales o por combinaciones (br, ts, gl...) y se escriben con otro color. Paralelo a cada serie de palabras escritas se colocan otras que coincidan sonoramente con las palabras inventadas de acuerdo al número de sílabas y la acentuación (preferiblemente palabras graves para facilitar la lectura). La serie de palabras que se trabajaron (2009) y que dieron origen a la canción *El Castillo Hujlacopya* son:

Sibge	ñado	clutri	mofne
sewewixo	hujlacopya	llichabemu	tañedori
cebra	nubes	tía	mico
llamarada	enfermero	celadora	camiseta

Con estas palabras se hacen diferentes juegos de lectura, previo aseguramiento de la pronunciación y dicción de las palabras inventadas: lectura mental, se hace un ritmo base (pulso o con un instrumento armónico) mientras se va siguiendo el texto, se para el ritmo aleatoriamente en una palabra y se pregunta: ¿En qué palabra quedamos?, se procura que todos los estudiantes respondan y sólo después de que todos han dicho el lugar en el que se detuvieron en la lectura se da la respuesta para que cada uno evalúe el ritmo de lectura que llevaba. Juegos de lectura en voz alta: se mantiene la base rítmica y se hace lectura de las palabras en diferentes direcciones, de derecha a izquierda y viceversa, comenzando en cualquier fila, de arriba hacia abajo o por la parte superior izquierda, de abajo hacia arriba, comenzando por la parte inferior derecha. Si se tiene en cuenta que cada una de las series de palabras

se escriben con un color diferente, también se elaboran series a partir de los colores (rojo, verde, negro, azul / negro, verde, rojo, azul). Luego se arma una secuencia (serie de series) con todo lo trabajado incorporando movimientos y sonoridades con el cuerpo: ponerse de pie, dar palmadas, zapatear, dar vueltas en el puesto, etc.

Una vez hecha esta parte se pide a los estudiantes que inventen cuentos utilizando todas las palabras trabajadas. Se leen las historias inventadas, escuchando con cuidado lo que va sucediendo, con el fin de motivar a los otros estudiantes a preguntar, recomendar y analizar situaciones determinadas presentes en la narración. Esta parte es muy importante porque el escuchar, preguntar, responder, interpretar, significar, permite encontrar lo común de las diferentes historias, con ello se elabora una sinopsis que abra expectativas para la creación de la canción. La siguiente fue la que se propuso para la canción *El Castillo Hujlakopya*:

Es la historia de dos personajes que van en busca de un castillo, escondido en un bosque extraño. Sin embargo algo inesperado pasa cuando va a terminar la historia.

Siguiendo las posibilidades encontradas en las distintas narraciones se procede a crear la canción, los niños y niñas ayudan con palabras, frases, sugieren giros a la historia, entre otras. El texto completo de la canción es el siguiente:

Una vez en un bosque muy oscuro
una **cebra** con su amigo **Tañedori**
se fueron a buscar el castillo **Hujlakopya**.

De repente apareció ese **mico** celador,
estudiante de la escuela,
tan moderno que tenía un robot que lo atendía.
Se vestía con **camiseta** y calzón artificial.
Al pasar por hujlakopya **Sevewixo, Clutri y Mofne**
Ñado, ñado se reían, se reían sin parar.

Y qué dicen de su **tía**, tan chismosa y tan metida;
celadora muy creída porque hermoso se caía.

Cebra y Tañedori con su risa ñado, ñado
como **nubes** se totearon ya que casi he acabado.

Este escrito, muy escrito, llamarada lo escribío.
Enfermero bien chiflado; tras de inflado fue chiviado;
y este cuento tan pinchado sin pensarlo terminó.

No se incluyeron las palabras llichabemu y galilei, algo que generalmente no ocurre. Se crea la melodía, procurando que tenga un acercamiento a los ritmos colombianos. De esta manera, se hace lo del refrán: se matan dos pájaros con una piedra. Con la melodía se trabaja el texto haciendo el mismo juego de lectura mental,

excepto que esta vez la base es ritmo y armonía de acuerdo a la cadencia que corresponda con la melodía. Asimismo, se escriben las frases por colores, se cantan unos colores, se hacen otros mentalmente, se incorporan movimiento y sonidos con el cuerpo, etc. Esta rutina permite agudizar la escucha, pues permite trabajar directamente sobre las dificultades tonales, melódicas o rítmicas que tenga la canción para lograr una nivel de emisión sonora (melódica, rítmica y de vocalización y emisión adecuada). Se hacen grabaciones de video y audio, se estimulan los comentarios y las opiniones para mejorar los productos, esto porque todos tienen igual responsabilidad en el resultado final (participación con responsabilidad social). Finalmente, se procede a elaborar libros con el texto, radio dramatizados, a producir relatos visuales con dibujos y videos. Los niños se sienten reconocidos e identificados en el resultado final, una palabra, una letra, un color, un movimiento puede ser la representación de un sujeto en un momento determinado.

La producción completa, por ejemplo de *El Castillo Hujlacopya*, tardó dos años lectivos, por las características organizativas de los colegios, dado que se deben matizar las clases, son ejercicios y trabajos complementarios, surgidos de las necesidades (musicales, de lenguaje artístico, técnicas, de producción) que el proceso va develando. No todos los trabajos se completan, no todas las series de palabras terminan exitosamente con al menos una canción, no siempre se logra mantener la expectativa por largo tiempo ni siempre todos los estudiantes están dispuestos a llegar hasta el final. El hecho de que el proceso sea abierto y en espiral permite hacer replanteamientos sin perder la esencia del proceso. Por fortuna, las *frustraciones* son más la excepción que la regla, en un alto porcentaje se llega a buen término.

A manera de conclusión

La responsabilidad de la formación ciudadana para la convivencia, en los aspectos culturales y artísticos, también depende de la responsabilidad de los adultos. Así como existen restricciones y cuidados en algunos consumos que resultan contraproducentes para los niños, por que atentan contra el buen desarrollo físico y mental, asimismo deben existir filtros y acciones encaminadas a cuidar el consumo musical y sonoro. Una de las estrategias de que se vale el productor es inducir al consumo de sus productos sin importar quién sea el consumidor y los efectos que tengan sobre él, siendo los niños los más vulnerables a sus efectos.

La música es vista como producto social y forma de conocimiento porque es la representación de cómo se piensa y se interpreta una comunidad en un momento determinado, también debe ser objeto de investigación permanente en la escuela, incluso desde los mismos estudiantes. De esta manera, se procura formar audiencias críticas, que vayan más allá del consumo pasivo y sumiso (consumismos). La escuela no puede ser un remedo de lo que hacen los medios masivos de comunicación, especialmente la radio. Las emisoras escolares deben ser una alternativa y una oportunidad para difundir otras miradas y formas de lenguaje musical, a partir de las experiencias educativas que se generen al interior del aula. Es decir, llegar a ser consumidores de sus propios productos sonoros y musicales (prosumidores).

La experiencia prosumidora (en cuentos y en cantos), desarrollada con los estudiantes de primaria, permite comprobar que es posible reconocer y reconocerse desde lo que se está en capacidad de producir para consumir musicalmente y de comprender las posibilidades que se tiene como sujeto cultural para aportar en la construcción colectiva de estos productos.

El trabajo en equipo, la constancia, el sostener un propósito, mantener una expectativa, ir descubriendo las oportunidades que surgen durante el proceso, a partir de las dificultades y los aportes individuales y colectivos son una analogía de lo que implica el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia, la relación derecho–deber y las implicaciones que tiene el trabajo en equipo para la producción de conocimiento, construcción de comunidad y el afianzamiento de la identidad individual y social.

El trabajo en equipo alrededor de propuestas comunes, permite igualmente entrenarse en el ejercicio de dos elementos fundamentales de la democracia: la participación y el respeto por la diferencia. La participación implica escuchar, ser escuchado, reconocer el valor que tiene el acierto y el error, reconociendo que entre ellos hay una cantidad de matices que deben ser tenidos en cuenta para tomar decisiones oportunas, pertinentes y que vayan en beneficio colectivo, aún a costa del beneficio personal. De esta manera, es tan válido acertar como equivocarse. Acertar permite orientar los resultados y una equivocación anticipa situaciones que de no ser tenidas en cuenta pueden, más adelante, conducir a decisiones que lleguen a resultar desfavorables, en el sentido de entorpecer, atrasar el proceso e impedir alcanzar los resultados.

Mesa temática
Política, ciudadanía y convivencia

Equidad, diversidad y escuela
Derechos humanos, escuela y pedagogía
Las fronteras de la escuela
Experiencias de maestros

Equidad, diversidad y escuela

La inclusión: una forma polisémica de equidad-inequidad

MARCO RAÚL MEJÍA J.

Programa Ondas, Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional

La emergencia del tema de inclusión en los últimos 20 años ha ido en forma paralela relacionado con el desarrollo de los derechos, a la vez que ha ido forzando una legislación que muestra muy rápidamente desde la Constitución de 1991 hasta los últimos decretos del 2009 y del 2010, no sólo la manera cómo van a ser atendidos estos grupos, sino ante todo, la presencia de distintas concepciones en cada uno de los decretos y de las leyes. Esto permite ver cómo es un tema no acabado de construir y que debe ser pensado para articular procesos de atención educativa en la sociedad.

En ese sentido, en esta ponencia en un primer momento trataré de relacionar de qué manera ese nuevo mundo que emerge ha ido produciendo una reconfiguración permanente y a grandes velocidades del discurso sobre la inclusión, mezclando a su vez en él los elementos de la diferencia y los fundamentos de la identidad. Por ello, en nuestro país, la legislación ha ido construyendo unas concepciones que han generado desde una mirada clínica, pasando por la educación especial, un discurso de integración, y por último, uno de inclusión que intenta pensar esas múltiples formas de exclusión que se dan desde la escuela.

En el segundo momento intentaré mostrar cómo el discurso de la exclusión y la inclusión deben ser tratado como una lectura del poder sobre ciertos fenómenos y procesos específicos de algunos autores en nuestro contexto y nuestra realidad. En

ese sentido, es como un encontrar formas que reducen la inclusión a fenómenos de discapacidad física o mental, lo cual en muchos casos obvia el tratamiento de lo diferente, reduciéndolo a una diversidad que banaliza el potencial político de la diferencia. En esta perspectiva es importante auscultar los imaginarios sociales del poder y la manera como a través de discursos por momento aparentemente inclusivos, lo que se está fundamentando son los nuevos tipos de exclusión, en cuanto esa asimilación de la diferencia a la diversidad permitirá anularlos y redimensionar la manera como ésta es pensada.

Por último, intentaré plantear unas tesis en coherencia con lo presentado bajo las cuales intento sostener que seguir pensando la escuela para estas situaciones exige que las propuestas no estén trabajadas desde las teorías del déficit que han movido al currículo, sino requiere una acción más profunda que sea capaz de tocar la pedagogía y las relaciones sociales escolares, para avanzar en la constitución de una realidad que tiene hoy otras bases epistemológicas que problematizan no a quien es incluido, sino que hace visible lo limitado que ha sido el proyecto escolar de la modernidad construido sobre las bases de la homogeneización.

En este sentido, estas páginas son borradores de un tema en construcción tanto socialmente como para el autor de estas líneas, en cuanto intento trabajar los procesos que se han abordado desde las pedagogías críticas, campo en el cual se mueve, para intentar entender estos nuevos fenómenos.

Una legislación con múltiples caras

Uno de los asuntos centrales que ha ocupado a la educación en estos últimos veinticinco años es la manera como intenta dar respuesta a múltiples fenómenos que han generado procesos de cambio y transformación de la sociedad y a otros que han emergido fruto de estos desarrollos y que han permitido visibilizar situaciones que se presentan en la sociedad, pero que no habían sido tramitadas a través de sus formas institucionales.

En el primer sentido, todo un nuevo momento civilizatorio, centrado sobre el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes y la investigación, el cual rompe las separaciones entre la escuela formal, no formal e informal, en cuanto las transformaciones culturales son de más largo aliento, con un trabajo inmaterial que se convierte en reorganizador de la sociedad; un tercer lenguaje, el digital, que ahora acompañaría los procesos orales y escritos produciendo formas secundarias y terciarias de éstos; un mundo que ha multiplicado la información convirtiéndola en un elemento central a la sociedad actual y engarzando en ella toda una industria cultural de masas que reestructura las mediaciones a la vez que genera nuevas subjetividades.

La educación ha intentado darle respuesta a estos cambios, tanto que ha realizado en estos últimos veinticinco años, 153 nuevas leyes de educación que intentan

darle respuesta a esos procesos, a la vez que reformula cada una de las institucionalidades que había creado. Esto ha generado un escenario en el que surge la preocupación por las necesidades básicas de aprendizaje (NBA) y allí, ligadas a éstas, en lo que pudiéramos llamar la emergencia de sectores invisibilizados durante mucho tiempo, lo que se ha denominado necesidades especiales de educación (NEE).

Es en el marco de este proceso que la problemática de la inclusión va tomando forma y de diferentes maneras hace emerger una problemática que estaba invisibilizada por muchos, no sólo por quienes construían las políticas, sino por quienes desarrollaban prácticas ligadas a la atención de estos grupos que necesitaban eso que se llamaba educación especial.

La institucionalidad colombiana busca respuestas

Pudiéramos plantear que la problemática es reciente en nuestra realidad y muy esquemáticamente pudiéramos rastrear cómo la constitución colombiana, además de garantizar en el artículo 68 el derecho a la educación y en su artículo 13 la necesidad de atención a toda la población, fija claramente en el artículo 46 de la ley general de educación 115, la necesidad de integración para algunos grupos especiales. Ello es reglamentado a través del decreto 2082 de 1996, en el cual se establece la atención educativa y los apoyos especiales para esta población. La idea de integración adquiere una organización en la ley a partir de la 361 de 1997, estableciendo allí los primeros mecanismos de integración, especialmente en el artículo 8°.

En esta primera parte de la legislación, se puede ver una atención que intenta salir de un modelo clínico que era el que había acompañado antes de 1990 a toda la atención para estos grupos, colocando el énfasis fundamentalmente en la discapacidad y estableciendo sistemas en los cuales se creaban las escuelas denominadas “de educación especial”. Ese paso entre el modelo clínico y un comienzo de atención educativa que se da a través de esta última, buscaba mejorar la vida de quienes sufren discapacidades y en ese sentido planteaba que debían ser agrupados para constituir unos grupos comunes que al compartir sus características les daba la igualdad al ser integrados por su déficit.

El giro se comienza a producir con estas leyes, especialmente en el siglo XXI, particularmente la Resolución 2565 de 2003, que ya fija unos parámetros para prestar el servicio de las NEE en unidades de atención integral. Ello comenzaba a pensar la educación y la manera como ésta, especialmente en su formación de escuela, debía adecuarse para estos grupos. Este tercer modelo, el de la integración, pretendía unificar la educación ordinaria y la especial a todos los estudiantes, buscando que la inclusión se diera a todo el grupo de edad, no sólo a quienes contaban con estas particulares características. En ese sentido, el concepto clave que se manejaba era satisfacer las necesidades de aprendizaje y para ello se estableció el aula de apoyo.

El debate sobre esta segregación que significaba todavía el aula de apoyo y las deliberaciones de muchos grupos y personas interesadas en la problemática, llegó a plantear el decreto 366 de 2009, en el cual la organización del servicio de apoyo pedagógico se hace a través de la integración social y la inclusión en el sistema regular de educación. En ese sentido, es la participación en las aulas de todos los pertenecientes a ese grupo de edad sin diferencias, buscando para ello remover las prácticas excluyentes. Como vemos, en 20 años la legislación nuestra ha pasado por cuatro modelos que en alguna medida significan lugares conceptuales totalmente diferentes.

Si miramos con detenimiento lo que ha sido este camino, se hace necesario reconocer que la discusión está abierta y en ese sentido nos encontramos no sólo frente a prácticas diferentes de atención, sino frente a concepciones que tocan de manera integral con los entendimientos que tenemos sobre la sociedad y las dinámicas que se deben establecer en ella para enfrentar los procesos de segregación y exclusión.

Exclusión-inclusión: una forma de designar el poder

Uno de los elementos más significativos de todo este proceso ha sido ver cómo la escuela habla de diferencia a partir de un discurso de normalidad y homogeneidad y ello implica construir una base común de tipo psicológica, pedagógica y étnica, lo cual le permite constituir una media estadística en donde traza la normalidad. Por eso, el déficit es tratado como algo que le falta a alguien y que amenaza la media, a la vez que perturba el ambiente con el cual se constituye la base del aprendizaje de quienes han sido denominados como “normales”.

Una manera como el debate ha ido mostrando este tratamiento en la escuela es que la diferencia étnica y religiosa es reducida a la unidad de ella, tanto, que no se hace visible. Como nunca los trató en el momento en que a la escuela se le pidió volverse de educación especial, encuentra a un docente que no está preparado para tratar la diferencia y sus saberes. Él ve entonces a estos nuevos actores como unos ilustres desconocidos, ya que la integración desde la mirada interna de la escuela va a presuponer que las diferencias tienen espacio siempre y cuando quepan dentro del currículo escolar.

Por eso tenemos que hacernos una primera pregunta de fondo: ¿Está preparada la escuela para la integración? Y debemos decirnos que la inclusión se hizo por vía de la diversidad. Ya allí están las razas/etnias diferentes, los géneros, las religiones, los grupos de opción sexual diferente y por eso debíamos plantear la pregunta de otra manera, y es, ¿puede seguir siendo la escuela homogénea para atender a grupos heterogéneos? Y debemos decir que cuando llega ese tipo de deficiencia que intenta ser integrada, lo que hace es profundizar el cuestionamiento sobre esa escuela homogénea. Por eso, permítanme aventurar una tesis fuerte: camuflados en las identidades de lo deficiente, la escuela homogénea silencia las otras diferencias que no hace presentes en el proceso educativo. Por eso, una persona con deficiencia

y con talentos especiales puede ser diferente, entendido en el sentido de romper la normalidad y crear la diversidad.

Por eso también pudiéramos afirmar que no basta tener una deficiencia para ser diferente, ya que esto está significado en una simbolización determinada por la manera como los otros me miran, cómo me subjetivan y cómo me juego en las relaciones sociales, es decir, me hace ser de una u otra manera. Por ello, intentar tener sentadas juntas a una persona con deficiencia junto a alguien catalogada(o) como normal, termina produciendo otra exclusión, ya que está colocando a los profesores frente a discursos que reducen las personas con deficiencias a la anormalidad.

Por ello, romper con representaciones de ser especial, de ser diferente, de portar una necesidad educativa especial implica romper con los prejuicios constituidos en los imaginarios de poder. Ese giro implica que tenemos que mirarlo como sujeto que posee múltiples identidades, pero para nosotros significa pensar también que la escuela se ha fragmentado del lugar clásico y que ese sujeto llega a establecer unas nuevas relaciones sociales.

Inclusión y exclusión, realidades de redes de poder

Cuando hablamos de que educativamente hay que plantear la atención a estos grupos, no estamos necesariamente frente a situaciones correctivas o nuevos entendimientos psicológicos o nuevas prácticas de compensación escolar. No. Estamos frente a nuevas formas de la pedagogía y otras que tienen que enfrentar desde referencias distintas a las que se vienen señalando, los relacionamientos en la escuela sin exclusión y que sea capaz de trabajar los asuntos de la exclusión, de la diversidad y de la identidad de una manera diferente. Esto abre el camino para hablar plenamente de geopedagogías, en el sentido de que éstas deben ser construidas para darle lugar a estas nuevas realidades emergentes, no porque no existieran, sino porque estaban invisibilizadas como problemáticas escolares.

En esta perspectiva, inclusión y exclusión, ellas dos no son productos de causa-efecto la una de la otra. Son realidades de una red de poder y sólo problematizando este dualismo tan binario, lugar tan atractivo para Occidente que a través de ellos ha mantenido el control y el poder, significa tener la capacidad de cuestionar la manera como la aparente inclusión escolar y sus características lo que producen es una nueva manera de exclusión.

Cuando construimos la inclusión como si fuera el acto físico en el espacio de la escuela, esto no es garantía de estar integrado a las relaciones sociales que allí se constituyen. Cuando se busca integrar a un sujeto que tiene dificultades de aprendizaje se le genera inmediatamente la sensación de que está en el lugar equivocado, de que ese no es su espacio, de que no debería estar allí. Por eso, críticamente atrevámonos a decir que este es el lado perverso de la democratización del acceso, ya que no garantiza las condiciones para que los diferentes permanezcan en ella en-

riqueciendo esa escuela desde sus particularidades que dan forma a otras maneras de la multiculturalidad.

Si somos consecuentes, tenemos que plantear que la crisis de la escuela va a requerir otro currículo para construir cotidiana y colectivamente nuevas acciones, construidas a partir de un campo de tensiones generados por los nuevos actores presentes en ella, ya que todos van a poder hablar desde su lugar y es ahí cuando emerge la otra escuela, pensada desde las diferencias. Por ello, hay que ir más allá de la novedad de la integración. Allí el currículo se convierte en lucha de comprensiones sobre bases epistemológicamente incluyentes.

Este pensar en la inclusión por vía de la diferencia, pensar en un tratamiento de la diferencia, redimensionándola, significa convertirla en un campo político en el cual sea entendida como una experiencia cultural y comunitaria con prácticas sociales diferentes. En ese sentido, la escuela lo que hace es una negociación cultural y un diálogo de saberes permanente, interminable, para poder validar la riqueza de esas diferencias. Por ello debemos afirmar que ésta es una condición necesaria para trabajar la idea de inclusión en la escuela.

Por eso, podemos decir que la diferencia construye también la posibilidad de resistencia a políticas excluyentes, a prácticas clasificatorias, jerarquizadas y discriminatorias. Así, la diferencia como sinónimo de diversidad se convierte en la construcción de una diferencia que se opone a la igualdad como fundamento de lo humano y emerge desde la diferencia una diversidad que al igualar lo humano construye social y culturalmente esa diversidad. Podemos afirmar que nos encontramos frente a una inclusión que hace poco visible la diversidad y la identidad de quienes están siendo incluidos. La diversidad, vista como se está haciendo en nuestro sistema escolar, aparece como una marca visible en el cuerpo, que castra, reduce, quita el potencial arrasador de lo diferente.

La reducción de la diferencia a la diversidad tiene también un sentido político, porque banaliza el potencial político de la diferencia como fuerza para romper con lo instituido. Por ello, las políticas están interesadas en reducir lo diferente a la diversidad, ya que ello le va a permitir no comprometerse con el cambio político en las formas de ver y constituir la subjetividad y mantenerla controlada. Por ello, dice que se compromete a incluir la diversidad en el mismo espacio físico, pero en el fondo lo que está haciendo es promover una inclusión por lo bajo, sin la responsabilidad efectiva de la riqueza y la potencia que esto significa. Por eso, es posible afirmar que no basta con la integración.

Si reconocemos la fuerza de la identidad, que da la diferencia, nos aparece ahora que esa diferencia es la que otorga la individuación a estos actores, ya que van a tener que ser vistos desde sus condiciones. En ese sentido, lo que nos afirma lo que no son. Por eso, se sale de la ambivalencia, ése integrado habla del que no es y allí emerge como “no soy”. Es ahí donde, en la traducción y conversión de la diferencia en identidad está la posibilidad de terminar con la perturbación del orden.

Podemos afirmar que diferencia, diversidad e identidad deben pensarse como elementos diferentes pero complementarios, en cuanto el proyecto que se viene manejando es la producción de exclusión del capitalismo de este tiempo, es la afirmación de la existencia de un afuera que ahora tiene que ser recuperado mediante dispositivos de exclusión. Hacer este otro ejercicio significa redimensionar la esfera de lo político y lo público, reconocer la producción histórica del poder y del saber y la necesidad de construir resistencias a políticas excluyentes, homogeneizadoras, clasificatorias y jerarquizadoras, que si lo hacemos a fondo terminamos cuestionando esta escuela como está hecha.

Como vemos, con las reflexiones anteriores, se hace necesario ir más allá de los ejercicios de inclusión para negar la exclusión, y si lo hacemos dándole campo a pensar la diferencia, la diversidad y la identidad, nos encontramos que estos grupos, lo que están pidiendo a gritos es la transformación de las formas escolares de la modernidad, pues traen consigo los gérmenes de esa nueva escuela.

Esto significa comprender la escuela como espacio de construcción político de diferencias, por lo tanto no puede seguir siendo reducida a conceptos de diversidad e identidad que presentan un currículo al cual lo diverso debe entregar su identidad para adaptarse en el sistema que lo está incluyendo. Esto va a requerir espacios permanentes y renovados de estudios, discusión y producción de conocimientos que permita reconocer estas subjetividades emergentes, visibilizadas por los nuevos dispositivos de inclusión que el capitalismo de estos tiempos intenta hacer para ellos.

Tesis para seguir pensando la problemática

En coherencia con lo que he venido esbozando, permítanme cerrar esta intervención planteando unos asuntos que se nos vuelven centrales al repensar como todas las necesidades educativas especiales, la inclusión, llega a nuestra sociedad, a nuestra educación y a nuestras escuelas.

La escuela representó en su origen el fundamento de la democracia, el enseñar todo a todos de Comenius y la escuela única, laica, gratuita y obligatoria parece que en estos tiempos no pudiera realizar su ideal sin pensar los asuntos de la integración y la inclusión. Pero en ese intento, ella misma queda cuestionada ya que se produce una resignificación sobre sí misma, que replantea su centralidad en el currículo único y la escuela homogénea que fue el fundamento de la igualdad del pasado, obligándonos a construir de otra manera los discursos de la igualdad en este tiempo.

No podemos seguir pensando la inclusión desde las deficiencias o desde la discapacidad. Su máxima potencia se establece cuando le damos un lugar a la diferencia de raza/etnia, de género, religiosa, étnica, de amplias opciones sexuales, ya que como aparecen camufladas en la aparente identidad individual, se silencian las otras diferencias, pues entran en el discurso de la anormalidad. Esto significa romper con discursos y prácticas que reducen los déficits a anormalidad, así como con

las representaciones de especial nos muestran la manera cómo esos prejuicios han sido contruidos histórica y socialmente.

Pensar la inclusión desde y por la diferencia significa comprenderla como un campo político, en cuanto es la posibilidad de construir las resistencias desde las prácticas educativas a las políticas excluyentes, a las prácticas clasificatorias, a los sistemas internos de homogeneización construida desde una jerarquización y para realizarlo se hace necesario comprender la escuela y la institución educativa como un espacio público de construcción de políticas de diferencias. Por ello, no se puede solucionar con adaptaciones curriculares para trabajar la inclusión.

Esta situación planteada implica la construcción de las pedagogías, no para la integración y la homogeneización, en la cual estuvieron fundadas muchas de las pedagogías de la modernidad y abre el espacio a la luz de estas nuevas realidades para la construcción de las geopedagogías que encuentran en este territorio de la inclusión, la exclusión, la diferencia, la identidad, la necesidad de un ejercicio político de ella, que permita visibilizar otras bases epistemológicas a las que la somete la existencia de lo múltiple y lo diverso.

Las relaciones de inclusión-exclusión no pueden seguir siendo pensadas como acciones en la esfera de lo individual y lo personal ni consecuencias mecánicas de decisiones del poder bajo formas de legislación. Son realidades que cuestionan los instrumentos de poder con los cuales se ha constituido la sociedad moderna y en especial sus instituciones del saber. Es decir, la discusión por la inclusión, la exclusión y la equidad son discusiones sobre el poder, sus formas prácticas de realización, sus dispositivos, sus epistemologías y en últimas, por la manera como su funcionamiento le permite mantener el control y la dominación, aún bajo las formas más amables de políticas de integración.

Derechos humanos, escuela y pedagogía

La escuela de derechos humanos: un aporte para construir convivencia ciudadana y una nueva cultura política

LUIS GUILLERMO GUERRERO G.; DAIRO SÁNCHEZ M. Y ENYEL RODRIGUEZ G.
Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP / Programa por la Paz

En esta ponencia compartimos algunas reflexiones construidas en el marco del proceso pedagógico de la Escuela de Derechos Humanos del CINEP Programa por la Paz. Esta escuela es un equipo que se propone contribuir a la promoción, análisis y apropiación crítico-reflexiva de la *Educación en Derechos Humanos* (EDH) con diferentes agentes sociales. Esta tarea la hemos desarrollado a partir de tres estrategias de trabajo. En primer lugar generamos procesos de formación en Derechos Humanos (DD-HH) orientados a transformar críticamente la cultura política. En segundo lugar, acompañamos procesos de integración curricular de los derechos humanos, desde la perspectiva de maestros y maestras en ejercicio y, por último, aportamos al seguimiento, la incidencia y la discusión de políticas educativas en materia de DDHH en Colombia.

Esta ponencia está estructurada en tres momentos: en primer lugar abordaremos el contexto actual de la situación de DDHH integrales a partir del análisis propuesto en 2010 por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas con el ánimo de identificar el horizonte en el cual y frente al cual se ubica la EDH en Colombia. En segundo lugar, presentaremos algunas consideraciones relacionadas con el Plan Nacional de Educación en DDHH (PLANEDH) y, por último, compartiremos una serie de retos que pensamos pueden aportar al debate sobre la EDH en el país.

Contexto actual de los derechos humanos políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales (Dhesca) en Colombia

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, que examinó el V informe periódico del Estado colombiano en mayo de 2010 en Ginebra (Suiza), aprobó las siguientes observaciones finales de las cuales presentamos a continuación un resumen selectivo:

El Comité celebra que el Estado colombiano haya ratificado el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, el Protocolo facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño y la participación de los niños en los conflictos armados. Y ve favorable la aprobación de Leyes y Sentencias de la Corte constitucional sobre la efectiva participación de la mujer en niveles decisorios y la igualdad de oportunidades, así como la tipificación del delito a la violación de la libertad de trabajo. A su vez, el Comité señala como principales preocupaciones y factores que obstaculizan la realización de los DHESCA los siguientes:

Alarma, por el prolongado conflicto armado interno en Colombia y las consecuencias que ello tiene sobre la sociedad. Lamenta la falta de información suficientemente detallada (indicadores actualizados, veraces, comparados) sobre el cumplimiento de las obligaciones del Estado con la población civil en las zonas afectadas por el conflicto armado interno. Pide para el próximo informe periódico una información detallada del cumplimiento de sus obligaciones respecto a todos los DHESCA de la población civil afectada por el conflicto armado interno.

Observa con profunda inquietud que la producción y el tráfico de drogas persiste en Colombia, ya que a pesar de los esfuerzos realizados para erradicar la producción ilícita de coca, el país sigue siendo un importante procesador y exportador de cocaína. Es aún alarmante la violencia resultante del narcotráfico; el desplazamiento interno en gran escala; la corrupción generalizada; las consecuencias negativas de las medidas de lucha contra los estupefacientes, como las repercusiones por fumigaciones aéreas, con sus efectos adversos para la salud y la incidencia en la seguridad alimentaria y en la economía de las familias que viven en el campo. A esto se agrega el gravísimo problema de que las ganancias de esta economía ilícita financian a todas las partes del conflicto armado interno en el país.

Preocupan profundamente los asesinatos, amenazas y diversas violencias contra los sindicalistas. A pesar de la puesta en práctica del Programa Nacional de Protección y de la creación de la Subunidad de Derechos Humanos en la Fiscalía General de la Nación, sólo se han investigado, esclarecido y sentenciado un número reducido de los actos de violencia cometidos contra los sindicalistas.

Intranquiliza que se hagan megaproyectos de infraestructura y minería sin el consentimiento libre, previo e informado de las comunidades indígenas y afrocolombianas afectadas en el país y que las autoridades no hayan facilitado información precisa

sobre el alcance y el impacto de megaproyectos mineros en varios casos. Se recomienda que se adopte una ley que establezca claramente el derecho al consentimiento libre, previo e informado, de conformidad con el Convenio N° 169 OIT, así como las decisiones pertinentes de la Corte Constitucional de Colombia.

Es inquietante que la política de fomento de los productos agrícolas de exportación, como los agrocombustibles, esté cada día creciendo y que la economía campesina esté decreciendo. Esta situación priva a los campesinos de la posibilidad de cultivar sus tierras. En Colombia crece la concentración de la tierra y su desigual distribución (3,8% de dueños tienen el 41% de la tierra). No ha existido una reforma agraria estructural e integral ni políticas públicas de desarrollo rural organizadas y con futuro para los campesinos.

Preocupa que los acuerdos comerciales bilaterales y multilaterales firmados por el Estado afecten el disfrute de los DHESCA, en particular de los marginados: pueblos indígenas, afrocolombianos y campesinos. Que el TLC con EE.UU. contenga disposiciones sobre la propiedad intelectual que causen el alza de los precios en los medicamentos e incidan negativamente sobre los derechos a la salud para personas de bajos ingresos.

Impresiona que el nivel de desempleo en Colombia siga siendo elevado (13-14%), en particular en las zonas rurales, entre jóvenes, mujeres, afrocolombianos e indígenas. Preocupa que la creación de empleo sea especialmente en el sector informal (el 60%), con sus efectos negativos por su baja calidad y en acceso a la seguridad social.

De manera estructural, dificulta la realización de derechos, las grandes desigualdades en la distribución de los ingresos en Colombia, en un contexto donde la pobreza de la población es del 46% y la extrema pobreza llega a un 17,8%. Preocupa que en las zonas rurales la pobreza extrema sea el doble de la media nacional (32,6%). A esto se añade la incongruencia e injusticia de que el sistema tributario sea regresivo y agresivo contra la mayoría y favorable con los grupos de personas que perciben los ingresos más elevados.

Es alarmante que los niños y niñas sigan siendo víctimas del reclutamiento forzado por parte de los grupos armados ilegales. Recurren a campañas en las escuelas y comunidades lejanas y excluidas. Los niños y niñas son quienes en un elevado número pierden la vida durante los hechos bélicos. Es alarmante el elevado número de niño(a)s que siguen siendo víctimas de explotación sexual, en particular niño(a)s empobrecidos y marginados (desplazados internos y los que viven en la pobreza).

Intranquiliza que alrededor del 20% de los niños y las niñas nacidas en el país (en zonas remotas y entre indígenas, afros y desplazados) no hayan sido registrados civilmente. Esta situación dificulta el acceso a la protección y la garantía de sus derechos. Además, es inaudito que en un país tradicionalmente productor de alimentos y con una alta diversidad existan cerca de cuatro millones de personas, en especial niños, niñas y mujeres desplazadas forzadas, con un alto índice de malnutrición.

Es preocupante que el acceso a la enseñanza gratuita y obligatoria no esté totalmente garantizado. Las familias siguen pagando, en función de sus ingresos, por los servicios educativos que reciben (informes sobre exámenes, los carnés, los certificados y el uso de equipos). Existe aún una alta tasa de analfabetismo (ronda el 10%) entre los jóvenes y adultos en Colombia, particularmente marginados en zonas rurales.

El incumplimiento de los derechos enunciados tienen un factor determinante en su base: la segregación cultural y social que viven en el país la mayor parte de la población campesina, afro descendiente, indígena y las comunidades desplazadas del campo que llegaron a las ciudades desde hace más de 30 años.

Es inaudito que el 4° país productor mundial de agua no tenga acceso universal al agua potable y al saneamiento y que en algunas zonas como el Chocó el 90% de la población carezca de agua potable. A esto se añade el déficit cuantitativo y cualitativo de vivienda en Colombia y el consecuente hacinamiento en las principales ciudades del país. Es parte de la estrategia del Estado los desalojos forzosos y la defensa de la propiedad privada a ultranza sin políticas públicas que solucionen el problema a las familias afectadas.

Finalmente, el Comité alienta al Estado colombiano a reanudar el proceso de elaboración del Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, en consulta con los diferentes sectores sociales. Igualmente pide que presente su sexto informe periódico a más tardar el 30 de junio de 2015.

Lectura crítica del Plan Nacional de Educación en DDHH (PLANEDH)

1. El papel del PLANEDH para la educación en DDHH en Colombia

Hay que decir que frente a la preocupante situación expuesta, la EDH está llamada a cumplir un importante papel de transformación social, a través de diferentes procesos formativos que pueden contribuir, como lo señala el PLANEDH, a la formación de sujetos de derechos, la construcción del Estado Social de Derecho y la generación de una cultura de DDHH en el país. Bien vistas las cosas, estos procesos pueden favorecer creativamente a que la situación generalizada de vulneración de derechos integrales no se asuma de manera natural y se genere una movilización social en torno a su realización efectiva. En este sentido, consideramos que es cardinal aportar a la discusión del PLANEDH para contribuir desde el ámbito educativo a la profundización de la democracia en Colombia.

Hablar de EDH implica dar el debate sobre las políticas que desde las instituciones estatales asumen la responsabilidad de garantizar su puesta en práctica. Es por esta razón que queremos aportar algunos insumos para este debate y contribuir a la consolidación de una política pública que no sólo se realice desde las instituciones, sino también desde las organizaciones sociales que luchan por la reivindicación de sus derechos.

El Estado colombiano, reconociendo las diferentes recomendaciones hechas por Naciones Unidas y respondiendo a las obligaciones pactadas a través de diferentes convenios internacionales, como se expuso en la primera parte de esta ponencia, ha generado un proceso de formulación de política pública de educación en DDHH mediante el PLANEDH. En la construcción de dicho plan han participado equipos del Ministerio de Educación Nacional, la Defensoría del Pueblo, la Vicepresidencia de la República que han contado con el apoyo de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Colombia (OACNUDH) y del Programa de Derechos Humanos de USAID MSD Colombia.

En el marco normativo que se ha tenido en cuenta para el PLANEDH es importante resaltar el reconocimiento y definición de un Estado Social de Derecho que “se consolida cuando actúa en la realización de valores y actitudes fundados en la dignidad humana, la solidaridad, la justicia, la libertad, la equidad, la diversidad, la vida y la democracia” (2008: 74). Asimismo, dicho marco normativo referencia la Constitución Política, en especial lo mencionado en su artículo 67, que describe que la educación formará al colombiano en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia. Igualmente se mencionan diferentes declaraciones internacionales entre las que se destacan los estándares internacionales del Derecho Internacional de Derechos Humanos DIDH y del Derecho Internacional Humanitario DIH.

El PLANEDH se propone intervenir en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal a través de una política pública de educación en y para los derechos humanos entendida como “el conjunto de iniciativas, decisiones y acciones del Estado para asumir las situaciones socialmente problemáticas de quebrantamiento de los DDHH y de infracciones al derecho internacional humanitario (DIH) que requieren resolución con la finalidad de cualificar el comportamiento de los actores individuales o colectivos para modificar tal situación en el ámbito educativo y sociocultural” (2008: 50). El PLANEDH plantea que “educar en derechos humanos tendrá como fin la formación de sujetos autónomos y libres, capaces de construir conocimiento y realizar acciones de transformación desde su propia historia. Así como promover una cultura de los derechos humanos basada en relaciones equitativas e incluyentes y que involucre el diseño de ambientes y relaciones educativas democráticas. (2008: 80).

Ahora bien, sin lugar a dudas compartimos y animamos a que dicha iniciativa siga en curso y se concrete, pero creemos que para su implementación es importante contemplar algunos tópicos de discusión que presentamos a continuación y que esperamos sean de ayuda para su comprensión crítica.

Tópicos de discusión alrededor del PLANEDH

Contextualización del PLANEDH a las realidades de nuestro país

Construir una EDH exige partir y dar respuesta al contexto en el que pretende tener vida. La contextualización debe ser entonces el primer paso para diseñar e

implementar una política acorde a las necesidades de la población. Este desafío lo reconoce el mismo PLANEDH cuando expresa que “dado que durante la formulación del PLANEDH no se realizó un diagnóstico en el sentido estricto del término [y aunque] se transitó por el sendero de aportar elementos sustanciales para una mirada comprensiva de la problemática general [queda pendiente] adelantar un diagnóstico a profundidad sobre la educación en derechos humanos en Colombia en un futuro cercano” (2008: 48).

En esa misma vía, se hace necesario que dentro de las problemáticas que se evidencian en el análisis del plan se posicionen las luchas que por la reivindicación de los derechos individuales y colectivos se vienen dando en medio del conflicto armado en nuestro país. Debate que debería estar sobre la mesa si se pretende hacer una EDH pertinente a las demandas de las organizaciones y poblaciones que padecen la violación de los DDHH.

Participación en la implementación de la política pública de educación en DDHH

El segundo escenario de discusión es la participación real de la sociedad civil y de las organizaciones sociales en la implementación de la política pública de educación en DDHH. En este sentido la conformación del Consejo Nacional del PLANEDH tendrá un desafío muy importante no sólo por incorporar instituciones del orden internacional y estatal, sino en el compromiso por articular a organizaciones sociales, que aunque se mencionan, no se identifican puntualmente dentro de las instituciones de carácter decisorio. Entre estas sólo se encuentran entidades estatales como: “Ministerio de Educación Nacional MEN, Ministerio de Cultura, Ministerio de Comunicaciones, Defensoría del Pueblo, Instituto de Estudios del Ministerio Público, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH y contempla la asistencia técnica y asesoría de universidades y organizaciones del orden internacional (PLANEDH, 2008: 105).

Por otra parte, en la instancia del *Comité Técnico* se contempla la participación de organizaciones sociales y comunitarias, pero “sólo cuando se requiera para la asistencia técnica” (PLANEDH, 2008: 106). Cabe anotar que sólo en la conformación de *Comités Técnicos Regionales en y para los Derechos Humanos* se contempla la participación permanente de representantes de las organizaciones sociales. En este sentido, es fundamental discutir el papel que la sociedad civil organizada tendrá en la formulación, implementación y evaluación de esta importante política educativa.

Relación entre el PLANEDH y otras políticas y proyectos de estado

Un tercer escenario de cuestionamiento es la relación que se establece entre el PLANEDH y el planteamiento de otras políticas públicas. Veamos: si bien el PLANEDH parte del reconocimiento de “la no inclusión de la educación en derechos humanos en los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal, de la

falta de programas de formación y de investigación en educación en derechos humanos, de los escasos ejercicios de control social y de la falta de participación de los agentes educativos en la formulación de esta política” (2008:54), es indispensable que también se planteen estrategias que lleven a su articulación con otras políticas de Estado que permitan y potencien su implementación.

En ese sentido cabe mencionar, por ejemplo, la importancia de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011) en la actualidad. Debido a su carácter en relación con la restitución de derechos fundamentales y la reparación de las víctimas del conflicto armado, es importante identificar las posibles articulaciones y contradicciones que podrían presentarse entre lo propuesto por el PLANEDH y la mencionada ley u otras que se han aprobado en el Congreso con relación a los derechos fundamentales.

Por este camino, si hacemos una revisión cuidadosa entre el PLANEDH y la Ley de Víctimas y Tierras quedan en evidencia problemas y retos por lograr la coherencia entre estas dos iniciativas gubernamentales. Así, mientras la política pública de educación en DDHH recogida en el PLANEDH reafirma el Estado Social de Derecho y expresa que este Estado “se consolida cuando actúa en la realización de valores y actitudes fundados en la dignidad humana, la solidaridad, la justicia, la libertad, la equidad, la diversidad, la vida y la democracia” (PLANEDH, 2008:74), por otro lado, con la ley de Víctimas y Tierras si bien se exalta la restitución a las víctimas, a la vez se continúa con un modelo de desarrollo rural que limita la economía campesina, genera megaproyectos minero-energéticos y respalda una agroindustria en beneficio del capital y no del desarrollo humano.

Escenarios similares en otros ámbitos nos ponen de frente ante la necesidad del Estado por implementar políticas en derechos humanos no sólo por el compromiso con los tratados internacionales, sino por el compromiso con la Constitución, por un Estado Social de Derecho y por los ciudadanos. La reciente aprobación del TLC, que profundiza la inserción de un modelo neoliberal, muestra cómo una política pública económica puede afectar los derechos fundamentales de la mayor parte de la población del país. Para una mayoría de senadores demócratas de los EE.UU., especialmente en la Cámara de Representantes, Colombia no merecía un TLC, dada la violencia que aún existe contra los sindicatos. “Estamos a punto de firmar un acuerdo con la capital mundial del asesinato contra el sindicalismo”, dijo el representante Lloyd Doggett” (Gómez, 2011).

En otro escenario, y quizá mucho más próximo por su injerencia en la educación colombiana, el proyecto de reforma de la Ley 30 de Educación Superior, representa otro de los desafíos de articulación entre el PLANEDH y otros proyectos del actual gobierno. En este caso (Restrepo, 2011: 8), se prevé que con la reforma se pone en riesgo la financiación y en consecuencia se acentúa el estado de *desfinanciación* de la universidad pública en tanto competencia y obligación del estado. Se eliminan las instituciones solidarias y aparecen las instituciones mixtas. Mixto es la conjugación de privado y público, pero con las reglas de lo privado.

Ante este panorama entendemos que la historia de los derechos humanos es la historia de las luchas sociales por la dignidad, la libertad y la igualdad en las que sigue la controversia por la responsabilidad de los estados que dicen asumir un compromiso con la política pública de EDH. En últimas, se trata de hacer posibles escenarios, en donde la formación de sujetos y colectivos de derechos, lleven a la vivencia de los derechos humanos en la cotidianidad. Por esta razón creemos pertinente retomar tres preguntas que Abraham Magendzo hace a los Estados interesados en implementar políticas públicas en EDH (2008: 10):

¿Acaso los gobiernos que aún comenten violaciones flagrantes de los derechos humanos, que asumen políticas represivas, restrictivas y antidemocráticas, que perseveran en actitudes intolerantes y discriminatorias, por ejemplo, contra las poblaciones originarias, aduciendo que lo hacen con el fin de luchar contra la delincuencia y el “terrorismo”, tienen la solvencia moral y la legitimidad para fijar políticas públicas en materia de educación en derechos humanos?

¿Existe una *voluntad política* de llevar el discurso oficial a la práctica? En otras palabras, ¿hay un interés real por dar cumplimiento de manera seria y comprometida por parte de los estados en hacer que la educación en derechos humanos se traduzca en acciones concretas y efectivas?

¿El Estado está dispuesto a apoyar una educación crítica y cuestionadora de la realidad? Hemos señalado que la educación en derechos humanos propone formar sujetos de derechos para que se sumen al movimiento político-ético de la emancipación, el cambio, la transformación y de justicia social y cultural. ¿El Estado se suma con autenticidad y responsabilidad a este movimiento o sólo construye un discurso de política oficial?

Las respuestas, cualquiera que éstas sean, nos deben animar a seguir trabajando y dialogando, pues “no es suficiente denunciar o castigar los abusos después de que han ocurrido; hay que evitarlos. Por eso, desde el desarrollo de una EDH que se proponga estas preguntas como retos a trabajar se puede decir que en la medida en que cada persona aprenda a reconocerse como sujeto pleno de derechos, será capaz de ejercerlos y defenderlos y, a la vez, de respetar y defender su ejercicio por parte de las demás personas, comunidades y sociedades. La educación en derechos humanos es un medio para promover tal reconocimiento y defensa es, por lo tanto, un instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos” (IIDH, 2006: 23).

En ese sentido, es importante evidenciar cómo la EDH es un escenario privilegiado para sensibilizar, motivar e impulsar tanto la conciencia crítica como la construcción de políticas públicas en DDHH desde la base social, desde la movilización y organización social y no sólo dejar que la política se construya desde arriba, desde las instituciones estatales. Se necesita plantear la importancia para que exista un diálogo cualificado y profundo que realmente sea en doble vía: desde la base a los centros de administración y viceversa, permitiendo que se ponga sobre la mesa la posición ética y política frente a los principales problemas de violación de los DDHH. Como señala el Congreso de los Pueblos “nuestra intervención en espacios gubernamentales para exigir el cumplimiento de las obligaciones del Estado frente

a los derechos humanos, sólo tiene sentido si al mismo tiempo en las comunidades construimos gobierno propio y fortalecemos nuestra capacidad de ordenar la vida y el territorio” (Congreso CNTT, 2001, web).

Retos político-pedagógicos de la educación en derechos humanos

A continuación quisiéramos compartir algunos retos que hemos identificado como elementos que vale la pena tener en cuenta a la hora de pensar el horizonte político y pedagógico de la EDH, no sin antes advertir que dichos elementos han sido resultado de un diálogo multifacético que ha tenido lugar en la Mesa Interinstitucional de Políticas de Educación en DDHH. Esta es una iniciativa que ha animado la Escuela de DDHH del CINEP PPP como un escenario de debate del que participan diferentes instituciones del Estado y la sociedad civil interesadas en la EDH del país. Hay que decir que este diálogo interinstitucional se ha traducido en tres dimensiones que abarcan lo que a nuestro juicio son los retos político-pedagógicos de la EDH en Colombia: la dimensión de los retos políticos, la dimensión de los retos investigativos y la dimensión de los retos pedagógicos.

Algunos retos políticos de la EDH

En lo que se refiere a la dimensión de los retos políticos cabe señalar, en primer lugar, que la construcción de una política educativa en materia de EDH requiere un proceso de debate de diferentes actores de la sociedad colombiana en torno al sentido que puede tener la EDH para el país. Esto supone una concepción sobre la producción de políticas educativas que desborde el ámbito exclusivo de las instituciones estatales responsables de la construcción de políticas en la materia. En otras palabras, cómo hemos venido señalando, se hace imprescindible un proceso de participación democrática en la formulación, implementación y evaluación de las políticas educativas en DDHH, proceso del cual pueden hacer parte diversos actores organizados de la sociedad civil que consideren la EDH como un plano de incidencia política en la sociedad colombiana, proyectado a la transformación social y no solamente como una serie de nuevos temas que deben incorporarse al sistema educativo. De modo que un reto para la EDH en Colombia es la incorporación de una perspectiva dialógica que posibilite la apropiación crítica y la resignificación social de los DDHH con base en la construcción participativa de la política de EDH. Para ello es igualmente necesario fortalecer redes de la sociedad civil sobre EDH que desplieguen una agenda común basada en la interlocución regional para generar capacidades de incidencia política a nivel local, departamental y nacional.

El segundo elemento relacionado con los retos de la dimensión política es cómo propiciar un diálogo contextualizado en el que la educación en DDHH responda de manera efectiva al crítico panorama de vulneración de derechos que vive la so-

ciudad colombiana. Esto es importante porque el tema de derechos humanos, en cuanto se basa en aspiraciones de valores con pretensiones de universalidad, tiende a propiciar discursos llenos de buenas intenciones que no siempre se encuentran formulados a partir de un análisis riguroso y crítico de las condiciones sociales de violación de los DDHH que se viven en el país. Lo cierto es que si no se genera un diálogo entre las políticas educativas en DDHH y los contextos concretos de su vulneración en el país se corre el no pequeño riesgo de perder la potencialidad crítica que tiene el discurso de los DDHH, lo cual comprometería su dimensión política de transformación social.

En este punto adquiere particular importancia el análisis del sistema educativo, pues las políticas neoliberales implementadas en el ámbito educativo tienden a generar situaciones que dificultan la construcción de una política pública de educación en DDHH. Si desde las políticas orientadas al sector educativo se promueve la ampliación de cobertura sin calidad educativa, la desprofesionalización docente y la falta de inversión social en infraestructura, material educativo e investigación, será muy difícil construir un proceso serio de EDH en Colombia. En síntesis, sin la garantía efectiva del derecho a la educación la EDH puede convertirse en un conjunto de palabras vacías, sin un asidero en la cotidianidad del sistema educativo. De forma que los análisis juiciosos de la situación de DDHH en Colombia son un importante reto político que debe asumir a fondo la EDH en el país, de cara a responder a los desafíos y limitaciones estructurales que le plantea dicha situación.

El tercer reto de la dimensión política tiene que ver con las difíciles situaciones de estigmatización, persecución y violación de los derechos fundamentales que viven los educadores, actores comunitarios y defensores de derechos humanos en Colombia. Para no ir muy lejos, en lo que va corrido del año han sido asesinados 22 sindicalistas de los cuales 16 pertenecen al sector educativo. Frente a esta preocupante situación es fundamental implementar medidas de protección de los educadores en DDHH, pues de poco sirve hablar abiertamente de una voluntad política orientada a la construcción de sujetos de derechos, la consolidación del Estado Social de Derecho y la construcción de una cultura de derechos, como de manera afortunada lo señala el PLANEDH, si los educadores y educadoras que han asumido la tarea de hacer realidad la EDH son asesinados a causa de su trabajo.

Retos investigativos de la EDH

Ahora bien, en lo que respecta a los retos investigativos de la EDH, en primer lugar se hace fundamental desarrollar procesos de producción de conocimiento orientados a la comprensión, sistematización y reconstrucción de las prácticas pedagógicas que se han adelantado en el país en el campo de la EDH. Las prácticas pedagógicas que hacen parte de este acervo de experiencias educativas han surgido, la más de las veces, como respuesta a las particularidades históricas y regionales asociadas al conflicto social, político y armado, a las culturas políticas regionales y a la construc-

ción de utopías sociales por parte de diferentes comunidades, instituciones educativas, asociaciones gremiales y organizaciones sociales. Conocer estos procesos sociales es importante en pos de una investigación educativa que contribuya a llenar de sentido el campo de la EDH, comprendiendo las tendencias pedagógicas que se han generado en el país, y los saberes construidos por educadores y educadoras para proyectar nuevas prácticas pedagógicas con base en los aprendizajes sociales acumulados.

En segundo lugar, es importante de cara a los retos de orden investigativo, realizar etnografías que permitan identificar los sentidos, las prácticas y los usos que adquiere la EDH en los escenarios educativos. En otras palabras, es fundamental comprender la manera como los DDHH son interpretados por las comunidades educativas que desarrollan experiencias de EDH, pues hay que reconocer que las políticas públicas en el campo de la educación no llegan de manera transparente a los escenarios educativos, sino que hay una serie de mediaciones, resignificaciones, traducciones y apropiaciones que esbozan una singularidad propia a partir de los universos culturales de las mismas comunidades educativas. Estas etnografías de las prácticas de EDH permitirán afinar los procesos de implementación de las políticas educativas y ganar en pertinencia metodológica y didáctica a la hora de adelantar, evaluar y proyectar experiencias de EDH. En síntesis, la investigación en EDH debe aportar a la construcción de una cartografía histórico-regional de las experiencias educativas adelantadas, que alimente el proceso de formulación, implementación y evaluación de las políticas educativas en DDHH.

Algunos retos pedagógicos para la EDH

Por último, en la dimensión de los retos pedagógicos adquiere una importancia relevante, en primer lugar, la necesidad de abordar los procesos educativos en clave de las comunidades educativas y no sólo a partir de la categoría de institución educativa. Esto supone superar la dicotomía escuela-comunidad en la construcción de currículos que integren los DDHH. El diálogo entre la escuela y la comunidad, a partir de la categoría de comunidad educativa, implica el reconocimiento de los procesos educativos adelantados por actores comunitarios, colectivos de jóvenes, ecologistas y artistas urbanos de cara a producir currículos que asuman la complejidad de escenarios formativos que caracterizan a las comunidades educativas. En este sentido, la escuela tiene el reto de generar una crítica a la pretensión de ser el monopolio de la circulación autorizada del conocimiento para propiciar interacciones con los saberes generados por otros agentes educativos, no necesariamente vinculados a los escenarios de la llamada educación formal: es así como puede concretarse la superación de la dicotomía escuela-comunidad.

El segundo reto de la dimensión pedagógica supone la superación del logocentrismo a la hora de realizar procesos de enseñanza-aprendizaje en materia de EDH. Esto significa que es importante apelar a procesos creativos y mediaciones comunicativas que incorporen las facultades estéticas del ser humano. La consideración de este reto tiene que ver con la necesidad de favorecer procesos de producción

de subjetividades que lleven la ética de los derechos humanos al horizonte de la experiencia cotidiana, de la estética y no sólo al plano de la argumentación. Si bien es importante el desarrollo de capacidades argumentativas a la hora de formar sujetos de derechos, también es fundamental desplegar procesos que contribuyan a constituir modos de vida en los que la sensibilidad hacia la dignidad humana sea un derrotero de las consideraciones éticas de las personas y las comunidades. Esta perspectiva debe orientarse a la problematización de la cultura política en lo que tiene que ver con la pervivencia de estereotipos favorables a la vulneración de los derechos fundamentales, de modo que la construcción de una pedagogía de los procesos artísticos y comunicativos es un elemento que debe complementar la construcción de capacidades argumentativas.

Para finalizar, el tercer reto pedagógico tiene que ver con la afirmación de una perspectiva política de la EDH y de su potencialidad para la construcción de pensamiento crítico y democrático. Un riesgo que corre la EDH es reducirse a un manual de buen comportamiento, perdiendo la potencialidad crítica y constructora de capacidades de transformación social a través de la acción política para la ampliación de la democracia. En este punto es comprensible la preocupación de muchos actores escolares por las difíciles situaciones de conflictividad que se viven en las escuelas del país: fenómenos como la violencia escolar y el llamado “matoneo” hacen que exista una creciente necesidad de buscar estrategias para afrontar los problemas de convivencia. Sin embargo, esta situación no debe conducir a que la EDH pierda la perspectiva de crítica social que le es inherente. De modo que puede buscarse un equilibrio pedagógico entre los temas de convivencia y el desarrollo del pensamiento crítico frente a las dinámicas estructurales que caracterizan la vulneración de los DDHH en la sociedad colombiana.

En síntesis, los retos asociados a la dimensión política, investigativa y pedagógica son importantes elementos que hay que tener en cuenta a la hora de formular, implementar y evaluar políticas educativas de EDH. Si bien en Colombia hay avances normativos importantes en la materia, es indispensable tener en cuenta estos retos que, sin lugar a dudas, deben traducirse en la inversión de recursos públicos que hagan posible el proyecto de una EDH que contribuya en la medida de sus posibilidades y limitaciones a construir una sociedad más justa, sustentable y democrática.

Bibliografía

Albarraçín, C. y Márquez, M. (2011). Transformación del currículo escolar desde los derechos humanos, Ponencia presentada en el Primer Foro Nacional de Educación en Derechos Humanos, Bogotá.

Congreso nacional de tierras, territorios y soberanía. (2001, octubre). *Declaración Final del Congreso Nacional de Tierras, Territorios y Soberanías: La Madre Tierra es de quien la cuida, los territorios son de los pueblos, la soberanía es popular*. [en línea] <http://congresodetierrasyterritorios.elalimentoesvital.com>

- Freire, P. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, S. (2011, octubre 11). *Congreso de Estados Unidos aprobó el TLC con Colombia*. [en línea] <http://m.eltiempo.com/economia/internacional/congreso-de-estados-unidos-aprobo-el-tlc-con-colombia/10546366/1> (consultado en octubre, 2011).
- IIDH. (2006). *Propuesta curricular metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, San José de Costa Rica.
- IIDH. (2002). Instituto Interamericano de Derechos Humanos. En: *Carpeta Latinoamericana de materiales didácticos para educación en derechos humanos*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Lévinas, E. (1991) *Ética e infinito*. España: Antonio Machado Libros.
- Magenzo, A. (2002). “Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos”. En: *Carpeta latinoamericana de materiales didácticos para educación en derechos humanos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Magenzo, A. (2008). *Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Chile: Unesco.
- Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, PLANEDH. (2008). Bogotá.
- Restrepo, M. (2011) *La reforma de la universidad pública: no se cambia la ley se cambia la naturaleza*. Bogotá.
- Unidad Pedagógica, IIDH. (2006). *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*.

Derechos humanos, escuela y pedagogía

Repolitizar los derechos, deconstruir las ciudadanías

MANUEL HUMBERTO RESTREPO DOMINGUEZ
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja

Derechos para pensar la política de otra manera

Los derechos humanos contribuyen a pensar de otra manera y a encontrar las herramientas adecuadas para actuar conforme a esa otra manera de pensar. Tienen una dimensión política y otra ética de las que se desprenden las libertades y las dignidades conforme a cada particular cultura y modo de vivir. Los derechos situados, con historia y memoria, con hombres y mujeres concretos y contextualizados, contribuyen a encontrar las insuficiencias del modo liberal de pensamiento, que los hizo visibles en el siglo XIX, los metió en la jaula de hierro del Estado y de la ley en beneficio del individualismo en el siglo XX y los anuló en el siglo XXI. Los derechos humanos, no se pueden seguir pensando ni enseñando en función de generaciones formales como los etiquetó el pensamiento liberal para justificar jerarquías y desigualdades, pues conservan la memoria de generaciones de problemas. Tampoco pueden seguir siendo interpretados como el ideal abstracto de la sociedad ilustrada de hace 200 años. A los derechos humanos, en el siglo XXI, hay que reinterpretarlos como las categorías sociales que son, como símbolos de emancipación (fariñas, 2004: 3), como procesos de lucha por la dignidad humana (Herrera, 2000: 23). Hay que asumirlos en la política y en la educación con la corporeidad propia forjada a través de las luchas de los pueblos contra la dominación, la explotación, la opresión y la sujeción.

La capacidad de los derechos está presente en todos los espacios del ser humano y de su entorno, en su yo y en el nosotros, que permite tratarlos con una perspectiva crítica, integradora y nueva, desde la cual enfrentar al modo liberal con base en separaciones necesarias.

Los derechos hay que entenderlos como una realidad del presente, dotados con la memoria de lucha de los pueblos y no como un ideal de futuro. Los derechos que conocemos ya existen, otros están en proceso de construcción, pero todos guardan la memoria de pueblos unas veces vencidos, otras vencedores. Cada derecho contiene las partes de otro, responden a un sistema. Todos fueron luchados unas veces por vías armadas, otras con la voz y el grito de los oprimidos.

Los derechos son un asunto complejo, la mayor riqueza humana con criterio de valor. Son para seres humanos concretos y contextualizados, no son abstractos ni ideales. El lenguaje liberal es técnico y pragmático, destruye sus contenidos, vuelve su valor únicamente operacional. Hay que enseñarlos y aprenderlos en su forma sencilla sostenidos por una estructura que articula libertad, igualdad y solidaridad, en la que están incorporados los deseos y necesidades del aquí y el ahora, de seres humanos que luchan por la dignidad.

Políticamente los derechos son laicos como efecto de su condición ética y no guardan ninguna relación con asuntos morales o religiosos. Son herramientas de liberación, no de salvación. Son universales por su capacidad para abarcar al todo humano sin distinción, pero no se corresponden con la universalización impuesta por unas culturas hegemónicas sobre otras.

A través de los derechos se reconoce a la persona como el único titular de su cuerpo y de su mente, unificadas en una sola categoría: ser humano. El cuerpo y la mente son portadores de una potencia libre y creadora, productora de deseos y necesidades. Los derechos pertenecen al cuerpo y a la conciencia del ser humano y están presentes en el tiempo y espacio de cada cultura y de cada particular modo de significar su dignidad.

No son estáticos, para que permanezcan vigentes hay que luchar todo el tiempo. No son el objeto bueno del que se valen los gobiernos para fortalecer las retóricas de igualdad y libertad, o el tema de moda del que habla y defiende porque sí, son un asunto de conflicto que evoca intereses y genera confrontaciones. Cuando los pueblos los anuncian acuden a la memoria seres invisibles que lucharon y están en el olvido, atrocidades del poder que alargaron el dolor de sociedades enteras, hombres mutilados, niños hambrientos, mujeres quemadas en la hoguera. Nos recuerdan que su espacio es denso, gris, de matices, de mezclas, como los seres humanos son impuros. Nos alejan de purezas científicas y metodológicas. Nos transportan al recuerdo de luchas prolongadas. Evocan tres grandes momentos en la destrucción de unos mundos para construir otros, Fueron instrumento para romper las cadenas a los esclavos al grito de libertad, para derrotar al modo feudal al grito de igualdad, y son usados por los excluidos del sistema global para destruir la tranquilidad del capitalismo al grito de dignidad.

Para el patriarcalismo y el capitalismo, los derechos humanos constituyen su enemigo fundamental a combatir, pues sustituyeron a la lucha obrera. Ellos incorporan la igualdad y la diferencia, que son precisamente los contrarios de la desigualdad y la homogeneidad que permite la reproducción de los sistemas de acumulación. El otro, el número pequeño, encarna el temor del capital, obsesionado en su pensar liberal con la angustia de lo incompleto (Appaduraid, 2007: 22), que convierte a las mayorías en predatorias y etnocidas de los números pequeños, de las minorías que resguardan la memoria de todos los tiempos en un solo tiempo con pasado, presente y futuro.

Los derechos humanos, son de humanos y sólo sirven a los humanos (Restrepo, Sarmiento y Medina: 2010: 13), en el tiempo, el espacio y la cultura de los grupos humanos, cuya capacidad extiende por convicción ética y conciencia de humanos su solidaridad y respeto hacia las demás especies y el entorno del planeta. Los derechos son para seres humanos porque sólo ellos pueden lucharlos, defenderlos, vivíroslos y proponer modos de humanización

No hay tiempo de los derechos, hay tiempo de los humanos, no hay dignidad en las cosas hay dignidad en nosotros. Los derechos no son para afirmar un modelo civilizatorio o edificar un proyecto cultural, son apenas una herramienta necesaria para vivir reconocidos y tratados entre nosotros y en la relación sociedad-estado como seres humanos. Estudiarlos y comprenderlos contribuye a recuperar la capacidad instituyente (Young, 2000: 29) del ser humano concreto y de los pueblos, para crear y movilizar la potencia desestructurante que sólo tiene la gente, capaz de atravesar todas las categorías sociales y destituir poderes despóticos, a la vez que ensayar encuentros con el cuerpo, con la tierra o con el placer y crear sociedades más humanizadas.

Los derechos humanos, a diferencia del Derecho, están articulados entre sí, constituyen un sistema similar al del cuerpo humano. Si un derecho es desprendido del cuerpo de los derechos, el todo queda mutilado, incompleto, descoyuntado, sin sentido, sin significado, sin movilidad. Los derechos constituyen un sistema solidario, como los sistemas nervioso o sanguíneo, y funcionan como puede funcionar una mano con sus dedos, articulada, pero cada parte con independencia ocupando su lugar en el sistema. Los derechos humanos constituyen un todo, funcionan integrados, articulados como sistema, cada derecho es una parte vital que aislada pierde su capacidad, su potencia. Como sistema tiene validez en contexto, en situaciones concretas.

En asuntos de derechos no hay lugar a colisiones, estas son asunto de la técnica jurídica o incluso de las prácticas de la justicia. Un derecho humano no se enfrenta a otro, ni se realiza bajo negación de otro. Los derechos humanos son un todo instituyente, cuando un derecho es negado todo el sistema se afecta, tiende a degradarse y en ese momento el Estado empieza a configurar una práctica de lesa humanidad. El Derecho se convierte a ley con la fuerza de los poderes públicos, la voluntad de los gobernantes o los intereses de los particulares, los derechos sólo por voluntad

de los pueblos. El Derecho (norma) se sostiene con base en las jerarquías de un modelo escalar de pensamiento y acción, que funciona a partir de normas superiores, interconectadas por razonamientos que en ningún caso pueden sustituir a las luchas colectivas, históricas, sociales, inderogables e imprescriptibles.

Construir sociedades de derechos, *deconstruir* ciudadanías

Los derechos son la representación de un nosotros que se pone en evidencia entre multiplicidades de personas, y de sujetos inestables y fluidos, que conforman también sociedades inestables y fluidas, como ocurre en la vida urbana, donde las personas se experimentan en multitud, como pertenecientes a un yo común, que llaman ciudadanía, asociada en su forma simple de vivir en la ciudad, pero que se disuelve rápidamente cuando el ciudadano(a) abstracto(a) se concreta en alguien que deja de ser reconocido frente a alguna situación normativa y entonces regresa a su condición de gente que asume tener un derecho, que le contribuye a construir el mundo objetivo, le permite tomar fotografías de ese momento y localizar las técnicas del poder localizado en el Estado, pero también otros poderes de sujetos y grupos sociales, que se manifiestan mediante otras *formas paralelas* de poder (Restrepo, 2006: 156).

La Comprensión entonces de lo que son y representan los derechos humanos, en sus estructuras y en su arquitectura, constituye el punto de partida para ponerlos en relación con la pedagogía y la política, con las que comparten su acción alrededor de sujetos, de escenarios de luchas y, de saberes que circulan para liberar, emancipar y eliminar dispositivos de sujeción, en aras de forjar una sociedad de derechos.

Política, pedagogía y derechos, se complementan, cada uno hace uso del otro para explicarse o justificarse. La política lo hace a través de la idea de ciudadanía, la pedagogía a través del sujeto y los derechos a través de la gente, aunque no sea sujeto, ni ciudadano(a). Actuar con ciudadanía desde una perspectiva crítica de los derechos humanos, significa ejercer la autonomía en el ámbito público y en pos del bien común. No se entiende sólo ciudadano al que habita la ciudad, pertenece a un territorio, tiene capacidad de elección o tiene propiedades. Ejercer la autonomía es un asunto de la acción pública de una persona conforme a las razones que esta misma se dé, con conciencia de la responsabilidad que se crea. Los derechos humanos se distancian de la ciudadanía en que estos en cambio no son recíprocos con los deberes. Ciudadanía es la dimensión universal de la acción política, no puede haber ciudadanía sin acción política. Ser ciudadano(a) compromete el yo ciudadano(a) actuando en distintos lugares y espacios que no se remiten exclusivamente al Estado. La ciudadanía tiene una relación más directa con la integración entre la actitud ética y la respuesta política, ya que no se basa en un conjunto de derechos, sino en el interés por la suerte de uno mismo, de los demás y del mundo (Barry, 1993: 3). El modelo neoliberal asaltó el poder del Estado, sustituyó a la gente, al pueblo, por los sujetos del Derecho, cambió a los derechos humanos por derechos fundamentales y relegó la política al Estado, que es lo que en esencia define el principio del totalitarismo (Appadurai, 2007: 57).

Pedagogía, política y derechos facilitan la comprensión de que los mapas de los Estados y los mapas de la guerra se corresponden con la geografía del mercado y allí donde se instala el mercado lo(s) ciudadano(a)s son cambiado(s) por clientes, por consumidores. El escenario público se cambia por el *shopping* y el pueblo es cambiado por la masa que consume. No se puede hablar de una ciudadanía global ni regresar a las ciudadanías republicanas o crear unas ciudadanías constitucionales, como lo quisieran los liberales, porque ya no asistimos a la conformación de comunidades políticas sino de agrupaciones económicas. Es la economía la que traza el destino del mundo (Restrepo, 2006: 3), ya no estamos en la relación política de Este y Oeste ni adentro de la fórmula de los estados-nación, estamos ante la nueva distribución del Norte rico y del Sur pobre en cuya relación las libertades no son para las personas sino para las mercancías, el capital circula sin visas, sin impedimentos de legalidad; da lo mismo el dinero sucio que el dinero limpio, las personas son sucias si van de sur a norte, limpias si van de norte a sur. Por eso es deducible que a la gente lo que le va quedando es la dignidad y no se la va a gastar creando ciudadanía. No hay ciudadanías globales para afganos, iraquíes, palestinos, gitanos, colombianos, somalíes y en general para los pobres y excluidos del mundo que siendo las mayorías, por efecto normativo han sido convertidos en minorías por carecer de origen étnico o de documentación apropiada.

Las minorías, debido a su ubicación en la insegura zona gris que se extiende entre los ciudadanos “propiamente dichos” y la humanidad en general, promueven otras formas de obligación del Estado, a menudo son considerados imperfectos y primeros objetivos de la marginación (Appadurai, 2007: 60). Allí en donde hay derechos puede haber ciudadanía, pero no necesariamente donde hay ciudadanía se realizan los derechos. Alemania nazi, Chile con Pinochet, Italia con Berlusconi o Colombia con Uribe se preocuparon profundamente por formar ciudadanía (sus ciudadanías políticas: Nazi, Uribista), pero no se las puede calificar como sociedades de derechos. La Alemania nazi simbolizó todas estas categorías en la figura del judío en la ciudad y del *musulmán* (Agambem, 2009: 54) en el campo de concentración, señalado como el hombre de la pijama a rayas que deambula sin sentidos, percepciones, sensibilidad, deseos, controles sobre el que recae la pregunta de qué significa seguir siendo humano. Colombia uribista centró su imagen del no ciudadano en el terrorista.

La relación entre política y derechos humanos permite observar la autonomía y la conciencia individual que en Colombia están bajo riesgo de manipulación por parte de la élite en el poder y que ha pretendido fundir las estructuras sociales y las políticas en una sola, provocando que las acciones políticas carezcan de dimensión ética, de visiones y proyectos, es decir que no haya política, lo que nos pone más cerca de un estadio de totalitarismo que de ciudadanía, lo que convoca antes que a trabajar en la formación de ciudadanías a trabajar en la formación de una sociedad de derechos que empiece por *repolitizar* la política y entre en una profunda *deconstrucción* de la ciudadanía con una visión no estatal de la política, una en la que el compromiso del individuo sea con el mundo y no con el estado, es decir, con conciencia de que se actúa en y para un mundo compartido con otros y se empeña en realizar un compromiso con el mundo.

La relación entre pedagogía y derechos humanos contribuye a forjar responsabilidades políticas, éticas y estéticas. Políticas para comprender que sólo los pueblos crean y defienden los derechos, ya lo han hecho contra formas de dominación, explotación, opresión y sujeción con el objetivo principal no de atacar a la institución de poder, grupo, élite o clase, sino ante todo, de atacar las técnicas y las formas de poder (Foucault, 1991: 60). Éticamente para apropiarse de la memoria, el tiempo y el espacio de los derechos, subjetivarse en las luchas y participar en la liberación contra los sistemas de explotación y en la emancipación contra la cosificación y codificación, y por el reconocimiento del otro, como sujeto político y social, consciente de sí y del otro. Estéticamente para reconocerlos como riqueza humana, como un asunto que sirve para realizar los deseos, el placer y la felicidad, para llevar al cuerpo y a la mente el sentido y materia de cada derecho sin desprenderlo de su base colectiva y de velar para que la política no se convierta en una técnica jurídica (Sousa, 1993: 56) que legitime un orden previo y en esa medida los derechos sean traducidos en un simple asunto legislativo.

Pedagogía, política y derechos sirven para develar los modos como el mismo poder representado en élites que controlan el aparato de estado y degradan la capacidad de los derechos son los encargados de fijar políticas de ciudadanía. La diferencia entre unos y otras es que los derechos se luchan y conquistan, las ciudadanías en cambio pueden ser establecidas o impuestas. Políticamente, en el siglo XXI no es posible hablar de una ciudadanía como aún lo manifiestan algunas posturas liberales. Podría ser hasta posible hablar de multiplicidades fragmentadas de ciudadanías con valores, actitudes, comportamientos y modos de pensar distintos. Incluso las ciudades como hábitat de la ciudadanía ya no son pensadas por la gente en tanto categoría social; las piensa y diseña el mercado y las edifican las mafias y los monopolios o la combinación de los dos con la aprobación de los gobiernos. Los pueblos en virtud de sus derechos no son siquiera consultados. *Dubai* fue pensada por su rey, construida en una maqueta y levantada sobre la arena y las profundidades marinas, no había condiciones favorables, pero había dinero para crear las condiciones sin necesidad de acudir a ciudadanía alguna. Una vez construida fue habitada por gente que vive en la ciudad, tres de cada cuatro son inmigrantes que trabajan y uno que gobierna, no sólo *Dubai*, sino el mundo entero y se preocupa porque los otros tres vivan con las mejores garantías. Otro ejemplo es que en el gobierno de las transnacionales y del mercado, por encima de los estados locales, visto a través de la OMC, que tiene su propia constitución de derechos fundamentales y distribuye la idea de formar los sustitutos de ciudadanías con amigos Comcel, Microsoft, asociaciones de consumidores de un producto, defensores(a)s de mascotas, de pieles, de niños violentados o asambleas de Dios.

A los estados nacionales se les había encargado mediante el pacto por decisión de los pueblos, depositarios de la soberanía, proveer las garantías necesarias para que los derechos como sistemas de objetos compuestos de valores, normas e instituciones (Herrera, 2000: 52) fueran materializados sin limitaciones y sin negaciones, pero al ser suplantados por el mercado se diluye el lugar de responsabilidad. Los gobernantes intentan entregar sus responsabilidades a la misma sociedad, pero ante la amplitud del concepto crea ciudadanías temporales que asuman lo que él va dejando en el va-

cío. Con esta perspectiva, la conclusión que asumo es que la ciudadanía hoy tiende a convertirse en la *trampa gourmet* de la burguesía, manteniendo una vaga ilusión de existencia del estado nación que le permite su reproducción en el poder.

Derechos, política y pedagogía sirven también para develar que los pueblos son los únicos responsables de su destino y no pueden delegar esta condición a sujetos, grupos, sectores en particular o al Estado en su representación ni legitimar a las instituciones como sujetos de derechos capaces de imponer o degradar derechos de la gente. La lucha frente a los universalismos *a priori* sobre los que se imponen ideas de ciudadanías superficiales que niegan la diferencia, la alteridad y la construcción de la democracia real, es una apuesta común para poner en contexto y avanzar hacia sociedades de derechos. Por eso ni la escuela ni la institución militar o eclesiástica ni el congreso ni el gobierno pueden suplantar a los pueblos en asuntos de derechos y legislar la existencia de las personas en función de unas ideas preconcebidas políticamente para imponer conductas que sujetan e impiden que la gente gobierne sus propias vidas. Resulta más grave aún la distorsión provocada por instituciones militares o religiosas que se inmiscuyen en asuntos de derechos creando sus propias ciudadanías, generando retrocesos irreparables a la sociedad de derechos. La institución militar por “naturaleza” puede hacer daño sobre el bien protegido de los derechos que es el cuerpo y mente del otro y afectar el cuidado de sí y el cuidado del otro (Restrepo, 2006: 58). El daño es un daño. Un asesinato en derechos no es una infracción (según el derecho penal) o un mal necesario (según la guerra preventiva o la seguridad democrática) es sencillamente un asesinato y quien lo comete es un asesino. Respecto a las instituciones religiosas basta decir que las ciudadanías cuando son plenas son laicas, no conservan fragmentos morales, revalorizan las diferencias ante las homogeneidades.

Recuperar la memoria mejora la enseñanza de los derechos

Enseñar no el lugar donde están escritos los derechos, sino las memorias de las luchas ya ganadas define un espacio político en la circulación del saber de los derechos. Como en las matemáticas, no se trata de memorizar la técnica de las sumas, sino comprender la lógica de las operaciones y las estructuras de sus dimensiones. Apenas llevamos dos décadas en que los derechos vienen pasando de ser consignas y productos de manual a convertirse en objetos de estudio, pues llegaron a la escuela para ser interpretados como un conjunto de saberes en proceso de traducirse en disciplina. La propuesta es que las instituciones educativas así como crean los espacios para los saberes que llevan a los buenos negocios y favorecen la creación de empresas, creen espacios para el buen vivir, para aprender a tratarnos como seres humanos completos en el presente y no tanto para el futuro. Las facultades de ciencias sociales y humanísticas precisan construir líneas de trabajo e investigación en sus currículos para que los derechos no sean un tema dentro del derecho o la cívica, sino una columna vertebral, máxime cuando nuestra tragedia está basada en la impunidad y en la poca capacidad y eficacia del derecho para comprender los derechos como sistemas sociales de justicia y humanización.

Los derechos humanos fortalecen los proyectos educativos de las facultades universitarias y en general en los de todo el sistema educativo, siempre y cuando no sean incorporados como técnicas de resolución de conflictos o remedios universales para legitimar los discursos del poder. Hay un saber de los derechos que da cuenta de sus estructuras teórico-prácticas, del sujeto y del poder. Vale destacar que los derechos llevados a la dinámica social de la mano del pensamiento liberal hoy resultan insuficientes ante las nuevas demandas, necesidades de nuevos reconocimientos y sobre todo la eliminación de barreras que el pensamiento tradicional no alcanza a comprender. Si Colombia es presentada como uno de los países con la mayor biodiversidad del mundo, su espacio de creación de derechos debiera ser superior al de los demás países respecto a lo que tiene que ver con bioseguridad, biopolítica y biomedicina, pues no sólo tenemos el territorio, sino la cultura y la gente que habita esa riqueza. Sólo comprendiendo los derechos y estudiándolos como campo de conocimiento, éstos podrán ocupar el lugar que les corresponde en la escuela para que aparte de liberar, aporten en la construcción del diálogo, la verdad, la justicia, las libertades como partes necesarias en los procesos de eliminación de estructuras de desigualdad, exclusión, marginamiento y discriminación vigentes y empoderadas.

La educación en sí misma se construyó como un derecho humano que no lleva más de 200 años de existencia y aún su contenido está en formación, sabemos diseñar currículos, distribuir asignaturas, organizar horas de clase y créditos académicos, pero no hemos resuelto la pregunta respecto al porqué y para qué de esos currículos según cada particular sentido de dignidad, de cultura y de sociedad. Sigue imperando la tradición europea en los ámbitos de lo social y la americana en los de la ingeniería, y es muy probable que entendamos bastante del pensamiento universal, pero muy poco de nosotros mismos, sabemos por eso de los derechos en general, pero no de los derechos del ser humano concreto y contextualizado que somos nosotros mismos.

Bibliografía

- Agamben, G. (2009). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pretextos.
- Appaduraid, A. (2007). *El Rechazo de las minorías*. Barcelona: Tusquets.
- Barry, C. (1999). *Ser ciudadano*. España: Sequitur.
- Bergua, A. (2002). "Lo social instituyente y la imaginación". En: *Acciones e Investigaciones Sociales*, num 15, oct.
- Bidet, J. (1993). *Teoría de la modernidad, El cielo por asalto*. Buenos Aires: Letra Buena.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales* Bilbao: Desclee de Brower.

- Restrepo, M., Sarmiento, L y otros. (2010). *Teoría Crítica de los derechos humanos*. Tunja: UPTC.
- Fariñas, M. (2004). *Globalización, Ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Dickinson.
- Fariñas, M. (2011). *Sobre universalidad*, Conferencia, Tunja: agosto. Ms. Ddhh.
- Fernández, S. (2009). *Racionalidad, utopía y modernidad. El pensamiento crítico de Franz Hinkelammert*. Santiago, Universidad Bolivariana, 2007. Revista *Quórum Académico*, Vol. 6, N° 1, enero-junio.
- Foucault, M. (1991). *Sujeto y Poder*. Bogotá: Carpe Diem.
- Herrera Flores, J. (2000). “Una visión compleja de los derechos humanos”, *El vuelo de Anteo*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Herrera Flores, J. (2000). *El Vuelo de Anteo*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Hinkelammert, F. (2001). *Crítica a la Razón Liberal*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Restrepo, M. (2006). *Teoría de los derechos humanos y políticas públicas*. Tunja: UPTC.
- Sousa de Santos, B. (1998) *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la post-modernidad*. Bogotá: Uniandes.
- Young, I. (2000). *La Política de la Diferencia*. Madrid: Cátedra.

Las fronteras de la escuela

Fronteras históricas entre la escuela, el estado y la ciudadanía en Colombia

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO
Universidad Pedagógica Nacional.
Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

La escuela es una institución extraña. A lo largo de casi dos siglos ha servido para evangelizar, civilizar, higienizar, desarrollar y más recientemente para formar competencias ciudadanas y laborales. Ha pasado por el control de la Iglesia, del Estado y ahora se la disputan los organismos internacionales de cooperación para el desarrollo, la sociedad y el mercado. Ha sido atacada por unos y otros, siempre que no cumple con sus expectativas. En varios momentos ha sido blanco directo de guerras y luchas políticas; por décadas ha sido cuestionada e incluso deslegitimada; desde hace algún tiempo varios intelectuales y futurólogos presagian su desaparición definitiva. Sin embargo, ahí está, casi podríamos decir incólume. Aún se le siguen asignando funciones de altísimos grados de responsabilidad. Ella sigue allí esperando que se le voltee a mirar cuando en situaciones apremiantes se necesite su acción redentora.

Sería un contrasentido histórico decir que sigue siendo la misma, por supuesto que no. Se han transformado sustancialmente sus fronteras, esto es: los tiempos, los contenidos de lo que en ella se enseña, sus métodos, sus relaciones con el espacio, sus funciones e incluso sus actores. Sin embargo, aún la reconocemos con los mismos límites básicos que la constituyeron en la modernidad: la instrucción, la educación y la socialización, de niños y jóvenes, en un espacio particular, en grupos divididos por edades y con maestros que se las ingenian para cumplir con eso que todavía llaman encargo o misión.

Pues bien, creo que la función de un historiador es dejar ver, a propósito de un tema, los tiempos de larga duración por los que ha transcurrido y, si es posible, ayudar a escuchar las voces del pasado lo más fielmente posible. Eso es lo que intentaré hacer en esta oportunidad con ocasión del tema que tanto nos inquieta hoy: la educación para la ciudadanía.

La tesis que defenderé será la siguiente: La educación para la ciudadanía ha sido una constante en la escuela. Ha estado presente en ella a través de diferentes modos de ser de la sociedad. Describiremos brevemente cuatro grandes momentos:

Educar para la ciudadanía es civilizar
Educar para la ciudadanía es higienizar.
Educar para la ciudadanía es desarrollar.
Educar para la ciudadanía es ser competente.

La escuela ha tenido una relación ambigua con dichas tareas, ambigüedad que proviene de la procedencia de dichos mandatos, en tanto que no se instalan en su interioridad, sino que son voces que la envuelven, que la bordean e intentan demarcarle unos límites externos que se sobreponen a sus límites internos. Los que llamamos límites internos serían aquellos que se han ido constituyendo y fluctuando en las dinámicas culturales de larga duración propias de la modernidad. Los límites externos son de mediana duración y están relacionados con los fines sociales que se le asignan en un momento determinado según sean las prioridades de cada configuración social.

Aquí nos metemos en la difícil tarea de establecer las relaciones entre el adentro y el afuera de la escuela. ¿Qué debe ser primero, una escuela que eduque en ciudadanía para que la sociedad sea democrática o una sociedad democrática que cree las condiciones para que la escuela forme ciudadanos? Esta podría ser una pregunta contemporánea, para el caso latinoamericano, pero así planteadas las cosas estaríamos frente a un sin salida lógica, como el del huevo y la gallina

Pero quizá el problema lo podamos desviar hacia otro lugar: ¿De quién depende la escuela?, ¿de quién son los niños?, ¿quién hace el encargo?, ¿quién la constituye?: ¿la iglesia, el Estado, los organismos internacionales de crédito, la sociedad, el mercado? En la respuesta a este interrogante, como lo veremos en el transcurso de la exposición, podría haber una salida a la encrucijada.

La relación escuela-ciudadanía bajo la forma Estado

Históricamente la escuela ha sido una institución del estado moderno; surgió cuando le ganó a la Iglesia la potestad de educar a la población. Ahora bien, en nuestros países, a diferencia del primer mundo, ese Estado ha suplantado a la sociedad. Dada la diversidad cultural de nuestros pueblos, el proyecto republicano que lideró la independencia de las metrópolis se propuso homogenizarlos para emular los valores

y los modos de vida propios de las mismas metrópolis contra las que había luchado. El modelo de estado-nación que se constituyó en nuestros países sobredimensionó el papel de los estados sobre el de la nación, de manera que el primero se arrogó muchas de las funciones que en Europa y el mundo anglosajón habían asumido la nación (las familias, comunidades territoriales, gremios). La dispersión y fraccionamiento del territorio, la diversidad cultural, los grados de autonomía, económica y política de muchas regiones y la complejidad del mestizaje terminaron por hacer que el Estado la reemplazara.

Pues bien, durante los casi ciento cincuenta años de hegemonía del Estado la escuela se ha relacionado con la ciudadanía de tres maneras: en tanto civilizadora, en tanto higienizadora y como estrategia para el desarrollo.

Educar es civilizar

El Estado asumió la hegemonía en medio de un abierto enfrentamiento con la Iglesia. Ésta, después de casi un siglo de resistencia (s. XIX) aceptó la potestad del Estado frente a la función educativa, pero desde entonces busca las formas, sutiles o abiertas de incidir en sus políticas y sobre todo en las orientaciones morales y filosóficas, además de que conserva el control de un porcentaje significativo de instituciones escolares.

Podríamos decir entonces que tanto el Estado como la Iglesia, con la hegemonía del primero, se propusieron utilizar la escuela como mecanismo civilizador. Ahora bien, para ello se requería crear una conciencia nacional en torno a la cual se articularan los valores judeocristiano y los principios del progreso por los cuales propugnaban las élites ilustradas.

Los catecismos políticos, los manuales de historia patria, geografía y cívica cumplían esta función. El pueblo era ignorante, pero de las pretensiones de las élites, es decir, no sabían qué significaba la patria ni los nuevos deberes y derechos republicanos. Por esa razón era necesario formarlo en sus principios y en sus fundamentos. La patria prácticamente había que inventarla.

La escuela tuvo originalmente su razón de ser allí, su función, estructura, rituales, orden, tiempo, jerarquías, obedecieron en una primera instancia a esa idea republicana de civilizar; ella debía “disipar las tinieblas de la ignorancia por medio de la luz de la civilización” y consolidar así los imaginarios sobre la idea de nación que portaba el proyecto ilustrado.

La magia de la escuela y su utilidad social ha sido la capacidad que tiene de ocultar la manera cómo se constituyen las verdades, los mitos y las representaciones sobre el mundo, esto es, su capacidad de inventar. En esta primera etapa tuvo que inventar la idea de nación, patria y civilización; tuvo que construirlas en la mente de las generaciones que pasaban por sus aulas. Las luchas políticas, culturales y

sociales subyacentes a esta invención fueron veladas magistralmente gracias a la acción de la escuela. Su papel era justamente ese, hacer aparecer como naturales, esenciales, existentes desde siempre los valores, las verdades y los principios que constituyen una identidad nacional. Su estructura pedagógica estaba diseñada para eso, en eso consistía su estrategia pedagógica, en producir efectos de verdad.

Escuchemos algunos ejemplos que nos permiten ilustrar la manera como operaba esta técnica, este mecanismo:

“En las Escuelas urbanas y rurales del Departamento habrá sabatinas el día 20 de julio, sobre Historia Patria, Instrucción Cívica (...). La solemnización de estos actos será oportuna y cuidadosamente reglamentada por los Inspectores Provinciales, quienes deberán tener en cuenta que aquellos no solo constituyen un estímulo para maestros y alumnos sino que envuelven como fin principal el avivar y robustecer el amor patrio en el corazón de la juventud (...). Las piezas literarias que hubiere de recitarse serán seleccionadas por el Inspector local y los Maestros, sin perder de vista que ellas deben ser educativas y enteramente ajenas a todo sentimiento extraño al genuino patriotismo. En consecuencia los programas de que se trata, deberán ser cortos y escogidos a fin de no fatigar al auditorio y cultivar al propio tiempo el gusto estético de los niños, llevando a su inteligencia ideas nobles y elevadas y a su corazón, generosos y delicados sentimientos. Importante es, así mismo, que se emplee el mayor cuidado en los ejercicios de declamación, a fin de realzar el éxito de la solemnidad (...). Al finalizar el acto público, la Directora de la Escuela urbana de niñas dará una breve conferencia sobre el tema <<Amor Patrio>>.”

“La vida y proezas de los libertadores, el carácter y hechos de los fundadores de la república, la sangrienta epopeya de sus triunfos y la dolorosa serie de sacrificios, consumado todo con la única y noble finalidad de construir sobre las sólidas bases del derecho la vida independiente de las nuevas nacionalidades americanas, puede y debe ser la introducción en este incesante trabajo de la formación cívica (...). De nada serviría la recitación memorística de una monótona cronología de hechos de armas; ningún significado entrañaría el conocimiento de una serie de acontecimientos escuetos y desarticulados, si al lado de ellos no se forma un criterio, se inculca y explica la razón social y política que los hizo aparecer y la relación de causalidad entre unos y otros. Es necesario hacer comprender a los hombres nuevos en qué consisten las garantías emanadas del régimen democrático en comparación con el estado de sujeción en que viven o vivían los hombres de otros países; y es necesario, también, que ellos sepan que esta libertad es fruto de largo y cruento sacrificio y que el mejor tributo de admiración que podemos rendir a los creadores de la libertad nacional es la conservación y perfeccionamiento de las instituciones que rigen la República en toda su integridad y pureza.”

De manera pues que la historia nacional es una historia de héroes y epopeyas, construida por el Estado desde la escuela en el siglo XIX y reconfigurada por los populismos y los reformistas sociales de las décadas del 30 y 40 del siglo XX. Fue el Estado quien se atribuyó el deber de velar por los “intereses nacionales”, a veces

por encima de las demandas sociales. Los Estados-nación de los países del norte se construyeron sobre una tradición social más liberal, fundada en el individuo, dado que el proceso de aculturación de las nacionalidades diversas había sido mucho más intenso. El colonialismo español convivió con culturas muy fuertes, con proyectos sociales que no reconocieron la escuela como una necesidad. Sería interesante una historia de las resistencias a la escuela, partiendo de ese supuesto.

La verticalidad y centralidad de las acciones del Estado durante el siglo XX tal vez se explica justamente por estas resistencias. Veamos algunos testimonios:

“Varios niños se han retirado de la Escuela en el curso del año (...). La asistencia impuntual depende, casi del todo, de la negligencia de los padres de familia (...). Los padres no siempre piensan en la gravedad de sus obligaciones ni en que lo mejor que pueden dar a sus hijos es una buena educación y que ésta está antes que la instrucción; no piensan en que lo primero en la educación es doblegar la voluntad del niño bajo un régimen firme, para que más tarde se someta su voluntad al régimen de la razón y no sea llevado por sus pasiones.”

“Son constantes y repetidísimos los denuncios que a este Despacho llegan, enviados por los señores Directores de Escuela, del rápido decrecimiento que va habiendo en la asistencia de niños a las Escuelas primarias, de tal manera, que algunas, á que concurrían antes ochenta, hoy apenas cuentan diez o doce alumnos. Este es uno de los males más graves que hay en el Estado, la indiferencia que va siendo crónica, y que es tanto más grave y alarmante, cuanto que no es mal administrativo, sino mal social, y (...) los males sociales son terribles, devastadores, producen una intoxicación que rápidamente se propaga y que todo lo destruye. Afortunadamente en el Decreto ejecutivo, número 333 del Estado, encuentra usted ya determinado lo que debe hacerse en el presente caso; y en el artículo 211 del Decreto Orgánico halla la facultad amplia, y aun el deber de hacer <<a fuerza de severidad>> que la práctica de las disposiciones legales sobre Instrucción pública se convierta en hábitos inherentes a la práctica del sistema republicano (...). En este conflicto, cuando la indiferencia social tiende ya la soga matadora al cuello de nuestra Patria, ella exige de nosotros imperiosamente energía y abnegación, para que podamos volver con creces el tesoro que nos ha confiado, que es nada menos que su porvenir. Usted debe, con esta rigidez, imponer multas a todo empleado que no cumpla con su deber, y dar cuenta para la exención de tales multas; y sobre todo, debe no desmayar en el camino de la severidad, aun cuando ellas no se hagan efectivas, pues así deslindaremos la esfera de nuestra responsabilidad, y la sociedad conocerá quienes son los culpables de la decadencia de la Instrucción primaria”

Para cumplir con esa misión se fue configurando un aparato muy sofisticado de inspectores, directores, juntas de vigilancia, en fin, así como un cuerpo de normas que también se fue haciendo cada vez más intrincado y complejo. Muchas de estas normas obedecían incluso a coyunturas regionales. Algunas de ellas, como la que veremos enseguida, nos ilustra muy bien el papel que jugaba la escuela en la formación de valores que contrarrestaran los conflictos sociales y políticos que por demás abundaban, dadas la forma voraz como se configuró el capitalismo en el país.

“El gobernador del departamento, en uso de sus atribuciones, y considerando: a) Que la situación actual de la provincia de Occidente (Zona esmeraldera) es de una gran exaltación de los ánimos, motivada por la lucha de las pasiones políticas, especialmente agitadas en esa sección del país, y que compromete seriamente la tranquilidad pública; b) Que es obligación del gobierno emplear todos los medios que estén a su alcance para una labor de propaganda encaminada a obtener el apaciguamiento de la lucha política, el respeto mutuo y la concordia ciudadana con el objeto de procurar la vuelta a la normalidad de aquella importante sección del país, siendo necesario llevar a la conciencia pública las nociones del deber cívico para coadyuvar y hacer efectiva la acción de la justicia en el esclarecimiento de los hechos punibles afianzando la fe en el testimonio humano y el respeto sagrado al juramento como la censura al perjurio y al testimonio falso. Decreta: Art. 1º. Constitúyase una comisión de propaganda cultural para que actúe en la región correspondiente (...) en una intensa campaña de propaganda cívica y con el objeto de organizar todos los elementos que puedan ser aprovechables para lograr el apaciguamiento de la lucha política y la efectividad del respeto mutuo de los derechos ciudadanos. Art. 2º. Esta comisión estará integrada por cinco de las personas que actualmente desempeñan el cargo de inspectores seccionales (...). Art. 3º. Los comisionados organizarán en cada localidad los elementos que puedan contribuir al objeto buscado, escogiéndolos entre aquellos que por su imparcialidad y moderación se hallen en condiciones de ejercer influencia sobre las clases sociales, organizarán en cada municipio la junta de acción patriótica (...) y dictarán una serie de conferencias para el público, sobre los temas de educación cívica y propaganda cultural. Art. 4º. Los inspectores comisionados visitarán las escuelas públicas de los municipios incluidos en su itinerario, organizarán en ellas la enseñanza cívica y dejarán establecida la forma en que el maestro pueda contribuir a la labor de propaganda cultural y pacifista.”

Estas situaciones de violencia estaban generalizadas en los años treinta del siglo XX. El Estado, a través de la escuela, intentaba apaciguarlas con campañas cívicas dirigidas por los maestros. El acumulado de su experiencia, el carácter de la institución, lo que simbólicamente representaba, eran instrumentos con los que se contaba para incidir en los hábitos y costumbres de los pueblos, según se predicaba. Sin embargo, era mucho menos que hábito y costumbres, quizás era una situación propia del modo de reproducción capitalista. Esto incluso se llegaba a insinuar en las fórmulas pedagógicas que utilizaban. En encrucijadas como las que describiremos con la siguiente cita es donde se puede evidenciar la paradoja que mencionamos arriba y que intentaremos disolver más adelante: la de la relación entre el interior y el afuera de la escuela:

“Señores inspectores, directores de escuela y miembros de las juntas patrióticas: Profundamente alarmada está la dirección con el aumento de la criminalidad y tratando de buscar razones inmediatas de este fenómeno social tan deplorable, ha llegado a la conclusión de que son los factores que lo determinan de modo especial: en primer lugar, un sentimiento de injusticia inconsciente que hallan las clases pobres, en virtud del cual atribuyen su miseria económica a razones de orden político y luego, la falta de un concepto noble de la vida y del derecho que a ella tienen nuestros semejantes. Esta dirección trabaja tenazmente por intensificar la cultura

de la industria agrícola en el departamento, y de acuerdo con el señor gobernador y con algunos de los principales conductores de los partidos políticos, busca los medios para orientar las energías de los pueblos hacia actividades que les permitan una lícita especulación, y como consecuencia de ella, la formación de un patrimonio con que puedan atender a sus necesidades más urgentes. Una asamblea médico pedagógica ha reunido el gobierno, inspirado en el deseo de oír los conceptos y las fórmulas que presenten quienes, por razón de sus funciones docentes, deben estar más empapados en la situación (...). Más como quiera que los frutos que fundamentalmente espera esta dirección de las iniciativas que el gobierno ha tomado para el fomento y desarrollo de la industria agrícola, no pueden presentarse inmediatamente, es necesario que los encargados de la educación llevemos a cabo una labor cultural, por medio de una serie de conferencias en las cuales, proscribiendo en absoluto consideraciones de orden político, se traten las siguientes cuestiones: a) Valor de la vida humana y necesidad que de ella tiene la patria, la sociedad y la familia; b) Responsabilidad en que se incurre ante Dios, ante la patria, ante la sociedad, ante la familia y ante la propia conciencia, por el hecho de quitar la vida a un semejante; c) Consecuencias que para el futuro tienen, en razón del desarrollo del instinto de venganza, todos aquellos hechos que tienden a fomentar el ataque contra la vida humana; d) Necesidad y conveniencia de orientar las actividades individuales y colectivas hacia fines puramente sociales; e) Necesidades de aislar a todo elemento cuyas actividades se encaminen hacia fines egoístas; f) Razones que permiten garantizar cómo una campaña revolucionaria de orden económico cuya finalidad principal sea el fomento de la agricultura, traerá el bienestar fiscal de las clases sociales, que hoy se sienten agobiadas por la miseria; g) Conveniencia de desarrollar entre los asociados el sentido de la cooperación recíproca para beneficio tanto de las unidades, como del conglomerado social; h) Sentimientos de igualdad entre los asociados, de conformidad con los preceptos de la ética cristiana; i) Métodos agrícolas.”

La paradoja la enfrentaban entonces así: Los problemas estructurales relacionados con la injusticia económica había que resolverlos a largo plazo con incentivos de inversión en el fomento de propiedades agrícolas (distribución social de la propiedad), pero mientras tanto había que incidir con campañas educativas donde se involucrara la escuela y los maestros, formando valores cívicos, de respeto a la vida, etc. La escuela y la educación parecían contribuir con el apaciguamiento de los ánimos, pero sabían que poco podían hacer frente a la situación de pobreza, cuya causa a ellos se les antojaba política.

Educar es higienizar

Desde las primeras décadas del siglo XX comenzaron a cambiar las funciones de la escuela y por lo tanto los discursos en torno a su compromiso con la sociedad, la patria, la nación y la ciudadanía. Todavía la potestad de la educación estaba en manos del Estado y la Iglesia seguía pugnando por incidir sobre sus políticas. Las estrategias pedagógicas se tornaron profundamente nacionalistas y el afán por afirmar los

valores patrios en torno a una identidad cultural que nos identificara como nación, se hizo apremiante. Eran los tiempos del *espacio vital* y del *racismo*. Los debates sobre la raza se generalizaron. Para algunos el problema era su degradación, para otros era un potencial que había que aprovechar. El pueblo se convirtió en el objeto de las disputas en torno a la pureza de su sangre y de su lugar en la configuración de la cultura nacional.

El tamaño y los límites de la democracia seguían dependiendo de lo que las élites consideraban que era posible. Se sospechaba del pueblo, por eso la educación a través de la escuela debía cumplir el papel de higienizar, de limpiar, en últimas, de blanquear.

Higienizar era el nuevo nombre de civilizar y a través de su límpida acción se hacían las labores de instrucción cívica y de difusión de todo lo que la escuela representaba desde el punto de vista de los valores ideales a alcanzar para la época.

“En las escuelas urbanas, en las rurales y en las nocturnas se dictarán por los respectivos directores, a los alumnos, dos conferencias semanales sobre instrucción y educación cívicas, especialmente en lo relativo al conocimiento y amor de la patria, respeto mutuo, concordia ciudadana, deberes y derechos de los ciudadanos, y, de modo particular, los del obrero y del campesino, higiene, ahorro, cooperativas, etc., concordando estas enseñanzas con el orden seguido en el texto oficial adoptado para la enseñanza de la instrucción cívica (...). Los domingos y los demás días de fiesta religiosa o civil, el maestro de escuela de varones en cada localidad, en el local escolar que ofrezca mayor capacidad y comodidad, dictará ante los obreros y campesinos, a quienes se invitará previamente, por los medios posibles, una conferencia matinal, en la cual vaya desarrollando una serie de enseñanzas debidamente graduadas y ordenadas, especialmente sobre los temas indicados en el artículo anterior y siguiendo el derrotero establecido en el texto oficial de instrucción cívica para las escuelas primarias (...). Es obligación de todas las empresas o industrias que funcionen dentro del departamento y que tengan a su servicio más de quince trabajadores u obreros, facilitar el local apropiado en donde se dicten las conferencias de que trata el presente decreto (...). Los médicos escolares, en los municipios que visiten, dictarán conferencias al público sobre temas de interés de cada región y especialmente sobre las enfermedades predominantes en cada zona y la manera de prevenirlas y curarlas, higiene de las personas, higiene de los alimentos, higiene de las habitaciones, inconvenientes del uso de bebidas alcohólicas y fermentadas, higiene infantil, trabajo de menores, etc. (...). Tanto en la capital del departamento como en las ciudades cabeceras de las antiguas provincias y en los demás municipios, funcionará desde el 1° de enero próximo, una junta especial, integrada por ciudadanos de reconocida respetabilidad, denominada Junta de Acción Patriótica, compuesta de igual número de representantes de las opiniones políticas (...). Son atribuciones de las juntas de acción patriótica, las siguientes: a) Servir de cuerpo asesor o consultivo del gobierno, al cual le darán su concepto ilustrativo en los asuntos de interés general o colectivo en aquellos problemas administrativos, comerciales, económicos o fiscales que interesen en la comunidad. b) Dirigir la campaña de educación cívica y propaganda cultural, en la cual se comprende la

lucha a favor de la moderación política y de la concordia ciudadana para que los debates eleccionarios sean la expresión fiel de la voluntad popular y se desarrollen en un ambiente de cultura y civilización republicana; c) Trabajar intensamente para acabar con el analfabetismo e impulsar el desarrollo de la instrucción primaria y la creación y conservación de los patronatos escolares; d) Impulsar la educación cívica y fiscalizar que en las escuelas urbanas y rurales como en los colegios y escuelas particulares y en los locales de las empresas industriales se dicten oportunamente las conferencias culturales, en armonía con lo dispuesto en el decreto.”

Acá tenemos la emergencia por lo menos de dos nuevos actores: los médicos escolares y las Juntas de Acción Patriótica. Los primeros dan cuenta de la manera como la educación y la pedagogía se convirtieron en asuntos relacionados con la higiene, razón por la cual los médicos tenían mucho que decir. Los segundos, muestran el afán por hacer efectivas las disposiciones gubernamentales, para lo cual se comprometieron todas las fuerzas vivas de la sociedad en su cumplimiento. Tanto los médicos como las juntas entrarían a reforzar el grueso número de agentes que actuaban a nombre del Estado. Todavía la acción de éste estaba dirigida a configurar la nación de sus sueños, por encima, incluso, como lo dijimos arriba, de otros intereses sociales.

Educar es desarrollar

A partir de la segunda mitad del siglo XX, en la segunda posguerra, el Estado comenzó a compartir su responsabilidad frente a la educación con los organismos internacionales de fomento al desarrollo que se crearon después de la segunda guerra mundial.

Desde entonces comenzaron a cambiar los fines de la educación y la manera de entenderla en relación con la sociedad y la cultura. En realidad comenzó a ser considerada como parte de una estrategia más general que los países del primer mundo llamaron entonces <<desarrollo>>. La educación, según los preceptos más sagrados de las biblias desarrollistas, sería desde entonces una variable definitiva en la composición del capital y por lo tanto en las posibilidades de su acumulación. En las épocas anteriores también era importante para la economía, pero no había sido cuantificado su aporte a la creación de capital. Con este descubrimiento la educación cambió de norte y se emprendieron gigantescas y aparatosas reformas educativas. Aparatosas porque implicaba una reestructuración de fondo, desde el lenguaje hasta los métodos y los contenidos de enseñanza, pasando por el aparato burocrático del Estado. La administración se convirtió en un mecanismo estratégico que giró desde entonces en torno al concepto de “la planeación” que debía ser científica, esto es, objetiva, de tal manera que se ganara eficacia y eficiencia en las acciones; al fin y al cabo se trataba, a partir de ese momento, de un asunto de productividad.

En el Informe del Proyecto para el I Plan Quinquenal, de 1957, la oficina de Planeación Educativa que se creó por recomendaciones de los organismos internacionales, se decía:

“(En) una reforma educativa, como la que se propone en este caso (...) rehuirnos (...) toda divagación verbalista y de consideraciones más o menos retóricas, dictadas por impresiones subjetivas. Interesan datos incontrovertibles, situaciones reales, bases estadísticas irrefragables como condición previa para conocer exactamente las dimensiones del problema, diagnosticar con certeza y, consiguientemente, a partir de unos supuestos exactos que permitan deducir con lógica los medios y las soluciones adecuadas. Igualmente en la segunda fase, a la hora de proponer medidas y de trazar objetivos, el cuadro realista de la situación y de las posibilidades condicionará las propuestas para que no despeguen nunca del terreno de lo posible, ni propugnen empresas utópicas...”

La relación entre educación y nivel de vida es evidente y ha quedado plenamente demostrada por tratarse de la economía, que han efectuado estudios de sólida base estadística sobre la cuestión. Los beneficios de la educación no son, pues, solo espirituales, sino también materiales. <<Los efectos de la instrucción -ha escrito Taussing en su obra *Principios de economía*- no son simples. Cuando más se extiende la educación, mayormente aumenta la productividad de la población en su conjunto. Saber leer y escribir abre de golpe un mundo nuevo. En gran parte, la difusión de la enseñanza primaria ha permitido el considerable progreso técnico del mundo actual>> (...) Los economistas tienen la tendencia a no considerar sino el aspecto material del desarrollo: riqueza en materias primas, medios de producción, capitales monetarios, mercados, y con frecuencia olvidan el factor principal que es el hombre mismo. Este olvido, como diría Tayllerland, <<es más que una falta, es un error>>. Es una falta, porque es anormal e inmoral aplicar sus esfuerzos a perfeccionar la materia haciendo caso omiso del hombre que la utiliza. Es igualmente un error, desde el punto de vista de la “rentabilidad” tan apreciada por los economistas y financieros; mal formado profesionalmente, y moralmente “ineducado” (sic), el hombre no trabajará con el rendimiento de un obrero calificado, honrado y consiente.”

En la misma línea, unos años después la UNESCO va a reforzar esta concepción señalando que:

“... En primer lugar (la educación), es tanto un artículo de consumo como un factor de producción (...). Una segunda característica de la educación es que produce un margen muy elevado de ganancias indirectas (...). Un tercer rasgo de la educación es la gran diversidad de sus gastos y de su rendimiento según el nivel general de educación económica y social de un país.”

De allí surgió el concepto de “capital humano”, que por supuesto se refiere a los obreros calificados, esto es, al pueblo. Formar profesionalmente y educar moralmente al pueblo es la combinación que desde entonces se busca y que tiene su expresión reciente en la demanda que hacen Jomtiem, 1991 (léase Banco Mundial y UNESCO,) y luego la CEPAL, 1992 (Comisión Económica para América Latina). La UNESCO y los organismos de crédito internacionales están muy interesados en la formación ciudadana a través de la escuela. Su consigna y su estrategia es formar para la ciudadanía y para el mercado.

“Nadie ignora que una población educada sea la base indispensable de una democracia auténtica, de la participación efectiva del pueblo en los asuntos nacionales, del desarrollo industrial y agrícola, de una mayor producción y de un mayor ingreso por habitante, y por lo tanto, del bienestar social y económico que deriva de niveles de vida superiores (...). Por otra parte, la historia de los últimos 30 años ha demostrado sin lugar a dudas que la educación y el desarrollo social y económico se relacionan entre sí en forma estrecha y dinámica.”

“La estrategia propuesta (...) busca transformar la educación (...) para alcanzar simultáneamente dos objetivos: *la formación de la ciudadanía moderna y la competitividad internacional de los países* (...). Tanto la educación como la generación y el uso de los conocimientos están llamados a expresar una nueva relación entre el desarrollo y la democracia. Deben operar como elementos articuladores entre ambos, en función de la participación ciudadana y del crecimiento económico. De hecho, el desarrollo y la democracia están estrechamente ligados en la actual fase de desarrollo social. Diversas experiencias históricas muestran la importancia de la participación ciudadana en el logro de un crecimiento económico sostenido. El crecimiento y la competitividad son, a su vez, la base económica que hace posible el ejercicio de la ciudadanía. La estrategia propuesta se basa en el supuesto de que la reforma educativa y la incorporación y difusión del progreso técnico contribuyen a compatibilizar el ejercicio de la ciudadanía, la participación y la solidaridad social con los requerimientos que plantea la transformación productiva. (Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL, UNESCO, Naciones Unidas. Santiago de Chile, 1992: 126).

El objetivo está claro: es el *desarrollo*, pero para alcanzarlo se necesita la ciudadanía y para ello se necesita la educación. Dicho de otra manera, sin ciudadanía no hay desarrollo y sin educación no hay ciudadanía. Aquí vemos de nuevo esa inmensa responsabilidad social, política y económica que se le asigna a la escuela. La paradoja vuelve a aparecer.

La relación escuela-ciudadanía en la sociedad autoregulada

Desde que en los años cincuenta del siglo XX, las agencias internacionales interceptaron la función educativa del Estado, éste comenzó a cambiar su relación con la escuela. En parte desde allí se ha ido derivando, poco a poco, la disminución del tamaño burocrático de su administración, al tiempo que los mecanismos de control se hacen más sofisticados. Pero dichos mecanismos de control político, que giran alrededor de los sistemas de evaluación y de información, operan con base en estándares internacionales que regulan estas agencias.

Con respecto a la educación para la ciudadanía, por ejemplo, dichas agencias financian las pruebas internacionales que miden la educación en valores, la educación cívica o ciudadana. Son estos resultados los que se tienen en cuenta para orientar las reformas curriculares de las áreas que tienen que ver con el asunto.

Pero desde hace ya casi dos décadas esta tendencia ha sido de nuevo interceptada, en esta ocasión por el magisterio, sindicalizado u organizado en asociaciones profesionales de diferente índole, muchas ong, intelectuales, fundaciones, la prensa, organizaciones populares, universidades y otros actores sociales. Desde estas esferas (que de manera genérica aquí vamos a llamar <<la sociedad>>, sabiendo que hablamos de un conglomerado con intereses diversos e incluso contradictorios) se ha comenzado a incidir en la construcción de proyectos educativos y en particular en la educación para la ciudadanía.

En medio de este interesante debate, que ha pasado por el Movimiento Pedagógico, por las luchas por la defensa de la educación pública, por la reforma constitucional, por la Ley 115 y sus decretos reglamentarios, por la reforma de las Normales y de las Facultades de Educación, también se están produciendo reformas que apuntan a dejar que el mercado, la ley de oferta y demanda, regule la cobertura y la calidad de la educación, siempre bajo el control político del Estado, sin burocracia, pero con las cada vez más afinadas pruebas estándar de evaluación (de competencias, de maestros, de las instituciones, etc.).

¿Educar es competir?

En medio de esta tensión generada por la disputa en torno a la potestad de educar, los discursos se están renovando. Cada vez se señala con más insistencia que la escuela no es la única agencia educativa de la sociedad. Desde los años sesenta, incluso, se ha hecho evidente que los escenarios educativos son múltiples. Quizá esto haya incidido en la pérdida del control absoluto del Estado sobre la función educativa. La emergencia de los medios de comunicación de masas le han venido quitando este espacio de manera incontrovertible, casi ante la estupefacta y a veces indignada mirada de la escuela, hasta entonces, su agente educativo por excelencia.

La revolución tecnológica que ha producido estos cambios es imparable, máxime cuando está ligada a las formas más contemporáneas de reproducción del capital. Por esta vía la acción educativa se ha ligado a la comunicación. Pareciera, tal como lo indican las teorías económicas recientes, que la clave del *desarrollo* está hoy en la información, en la comunicación y en la producción de conocimiento, llegando de esa manera a la educación, pero van más allá. El entorno ideal para el crecimiento económico parece ser el de la democracia y ésta también es un asunto ligado a la educación, dado que para conseguirla se necesita la formación en los valores y los principios éticos propios de lo que llaman la ciudadanía moderna. De manera que educación, democracia, ciudadanía y comunicación aparecen hoy ligadas en una sola estrategia. Veamos cómo lo sustentan sus teóricos:

“La incorporación de los países al actual escenario económico internacional y de la población a una ciudadanía activa entraña la amplia difusión y el uso eficiente de las tecnologías modernas de producción, información y comunicación. Para que la educación permita que se avance hacia el logro de los objetivos en materia de

competitividad y ciudadanía, es necesario, dadas la magnitud y las características de la estrategia aquí propuesta, utilizar tecnologías nuevas, cuya incorporación supone una apreciable capacidad social de absorción y una aceptación generalizada de las mismas que debe ser apoyada por el propio avance educativo (...). El ejercicio efectivo de la ciudadanía supone un nivel de participación en las decisiones públicas y en el proceso de trabajo que sólo puede lograrse mediante la incorporación masiva de las nuevas técnicas de comunicación e información. Tales técnicas representan una oportunidad única para potenciar el control de los individuos y de las organizaciones sociales sobre su propia dinámica y su vinculación con los poderes estatales y económicos.”

Existe una corriente de pensamiento liderada sobre todo por los teóricos de la comunicación que, partiendo de este nuevo contexto, aunque de supuestos diferentes, plantean que: “La escuela, materialidad cotidiana de lo educativo, es un foro de la cultura en el que no solamente se habla de algo sino que se aprende sobre todo a comunicar(se). La escuela pensada como el micro escenario político donde se simula o figura la democracia”. En el nuevo modo de existir la educación, a la escuela se le está proponiendo y exigiendo que se auto regule en lo que se ha llamado procesos de gestión académica en procura de la excelencia (con parámetros de las normas ISO, de INCONTEC). Los procesos pedagógicos están siendo dirigidos hacia la formación de cuatro tipos de competencias: generales, laborales, científicas y ciudadanas, según estándares pre-establecidos, los cuales se evalúan al final de los ciclos: 3º, 5º, 7º, 9º, 11º y ahora al final de cualquier carrera universitaria (SABER-PRO).

Lo cierto es que la forma y el sentido actual de la educación son distintos a los de hace 50 años. Hay una inmensa distancia entre una gramática escritural, como la de la escuela y la gramática audiovisual y virtual, como la de los medios de comunicación, del proceso individualizado, al proceso masificado, del individuo al público, del tratado o el texto a la información desagregada en video-clips, de la función higienizante y moralizante de la pedagogía, a la función sensual de los medios, de la función cognitiva de la escuela, a la función competitiva; incluso muchos hablan del reemplazo del ciudadano por el consumidor.

Si esto es así, nos surgen interrogantes como los siguientes: ¿Qué papel puede jugar hoy en día una escuela que intenta fortalecer la ciudadanía haciendo eco de los viejos rituales de las celebraciones patrias? ¿Cómo se resuelven en el interior de la escuela las permanencias de aquellos propósitos civilizatorios, higienizantes, desarrollistas, ahora que todo se ha vuelto competitividad?

¿Es posible disolver la paradoja?

Pero volvamos al principio: La escuela está ahí, casi podríamos decir incólume, aún se le siguen asignando funciones de altísimos grados de responsabilidad. Ella sigue allí esperando que se le voltee a mirar cuando en situaciones apremiantes se necesite su acción redentora.

Hemos trabajado con la hipótesis de que Colombia no se ha logrado dotar de un Estado que represente los intereses de la nación; lo intentó con la escuela, pero no hubo un consenso acerca de qué tipo de nación era el que se demandaba. Tal vez allí estuvo su fracaso. ¿Será necesario insistir en una conciencia nacional? ¿Es compatible hoy con los principios universales de los Derechos Humanos? ¿Quién resuelve esto? ¿Quién se está ocupando de eso? ¿Es a la escuela a la que le debemos volver a cargar esa responsabilidad?

De qué se trata, ¿de qué la escuela adecue sus estructuras para que en ella se ejerzan las ciudadanías modernas y por ellas pasen los flujos comunicativos más posmodernos para que los decodifique, los depure y los convierta en aleccionadoras fórmulas para el buen vivir?

¿Le vamos a pedir a la escuela que descifre el enigma acerca de la conveniencia o no de la posmodernidad? ¿Que sepa leer las complejas relaciones entre modernidad y posmodernidad, cuando los teóricos más avezados no se han puesto de acuerdo? ¿Es una democracia moderna combinada con juegos del lenguaje posmoderno lo que la escuela tiene que traducir pedagógicamente para que los jóvenes no se pierdan en las calles del vicio y del sin sentido?

¿Todavía seguimos creyendo que las bases de la formación del futuro ciudadano están en la escuela? ¿Es a ella a la que le corresponde garantizar un futuro en paz, promisorio, democrático, justo y equitativo, formando las generaciones con la lucidez suficiente para descifrar la encrucijada de esta guerra globalizada? ¿Es posible pedirle a la escuela lo que su afuera niega?

Las representaciones de justicia e igualdad que los jóvenes tienen y que les moviliza para actuar de la manera que lo hacen en la escuela, las adquieren también y sobre todo afuera. ¿Cómo pensar entonces la ciudadanía en una escuela localizada en zona de desplazados donde se han roto los tejidos comunicativos y los lenguajes se han transformado, porque ya las palabras no sirven para designar lo que antes designaban?

Si el país no ha encontrado aún el camino para la institucionalización de una democracia participativa y real; si la diferencia entre democracia participativa y democracia representativa es un debate en el que no se han puesto de acuerdo los teóricos sociales ni juristas; si en la práctica lo que predominan son los mecanismos de exclusión; si la diferencia entre formación moral (¿formación de las personas?) y la formación ética (¿formación ciudadana?) o entre educación-socialización (¿compromiso con los demás?) y formación-subjetivación (¿compromiso consigo mismo?), si estas diferencias son objeto de reflexiones inmensamente complejas, entonces debemos tener cuidado con lo que le exigimos a la escuela. No porque allí no se puedan abordar estas problemáticas, sino porque los resultados que se esperan ahora quieren ser medidos única y exclusivamente a través de las pruebas nacionales e internacionales; la infamia se agrava cuando de allí se sacan conclusiones que derivan en decisiones sobre la calidad de la escuela, las culturas juveniles y la idoneidad de los maestros.

Hay que ser cuidadosos cuando se le exige a la escuela que sea democrática y cuando se le critica públicamente por sus resultados. Esto no quiere decir que no se siga trabajando en esa perspectiva, pero cierto tipo de manejos publicitarios terminan haciéndole daño a muchos sectores sociales, entre ellos un buen porcentaje del magisterio, cuando lo que necesitan son reconocimientos y refuerzos sociales. Hace unas décadas, criticar la escuela era criticar al Estado, porque ella dependía en todo sentido de este, pero hoy las cosas están cambiando. Y aquí es donde debemos desenredar la madeja. Habíamos dicho que la paradoja entre el adentro y el afuera de la escuela podía llevarnos a un callejón sin salida y de hecho, con lo dicho hasta acá, nos encontramos en él.

La pregunta que venimos insinuando es la siguiente: ¿Quién se puede arrogar el derecho a la educación en estos tiempos? ¿A quién le corresponde educar hoy? Es decir, lo importante no sería tanto saber qué es lo que debe o puede hacer la escuela con respecto a la educación ciudadana, ese sería un segundo problema, el primero sería ¿quién define eso?

Ya mostramos cómo se disputan ese derecho a decidir: las agencias internacionales, la Iglesia, el Estado y más recientemente las empresas, el mercado, las comunidades, las organizaciones sociales. Este último actor puede ser definitivo en un proceso de formación ciudadana.

Visto desde esta perspectiva, podríamos decir que la verdadera paradoja ha sido que la demanda por la formación ciudadana que se le ha hecho a la escuela históricamente no ha sido democrática, es decir, no ha partido del reconocimiento de las culturas, de las comunidades regionales y de sus contextos. No ha existido una sociedad civil activa y organizada capaz de deliberar en torno a la función democratizadora de la escuela. Dicho de otra manera, es posible que la escuela no haya podido cumplir con su papel democratizador porque sus funciones no se han negociado con la sociedad civil.

La Ley 115 creyó introducir la democracia en la escuela a través del gobierno escolar y la construcción participativa de los PEI, pero realmente lo que hizo fue parcelarla. En ella no se tocó el tema de los proyectos educativos municipales y regionales; de esa manera aisló la institución de proyectos sociales democráticos más amplios. El problema no es tanto si los manuales de convivencia y los gobiernos escolares son o no formalismos, si construyen o no en la práctica relaciones democráticas. Solamente podrán ser democráticos cuando se abran a la comunidad cuando sean sus comunidades municipales y regionales las que participen y definan las prácticas democráticas que pueden alimentar desde afuera y hacia dentro de las escuelas. Hay que abrir la escuela mucho más allá de la llamada comunidad educativa que se restringe a los padres de familia de una institución, y eso no está previsto en la Ley.

Lo que pasa hoy en día en la escuela es el resultado de las luchas sociales, más que de las imposiciones del Estado, es decir, nuestras escuelas son el resultado del poder, de la manera como el poder actúa en su confrontación. Las luchas sociales

se constituyen en fuentes inagotables de nuevos derechos que intentan emerger o existen e intentan institucionalizarse o están en decadencia y tratan de sobrevivir o están en vigencia y se hacen sentir con plena legitimidad. Las subculturas que demarcan el adentro y el afuera de nuestras escuelas tienen distintas formas de ejercer estas prácticas de justicia, de convivencia, de derecho, de democracia, pero debemos aprender a verlas.

La escuela puede hoy contribuir con la democracia si pasa a ser un órgano de la sociedad más que del Estado (lo cual no quiere decir que el Estado se desentienda de sus obligaciones) para desde allí reconocer la diversidad y la pluralidad, para que la democracia no sea un simple mecanismo para acceder al poder central y para reconocer que los actores y protagonistas de las luchas son muchas fuerzas y no una sola que conduciría y representaría las demás.

La escuela puede ser portavoz de las múltiples expresiones culturales que hacen presencia en una región, puede recoger, difundir y fortalecer las historias sociales de los diversos grupos que conforman la nación, siempre y cuando se articule a proyectos educativos regionales que a su vez estén anclados en proyectos sociales más amplios. Esa podría ser la mejor forma de hacer cotidiana la política.

En momentos de crisis aguda como la que vivimos, instituciones como la escuela, que en otras circunstancias pueden representar un papel menos preponderante, cobran suma relevancia porque se convierten en uno de los pocos espacios donde se cuida, restituye o crea el tejido social. En esta escuela, en la de hoy, amenazada por diversas fuerzas, se hace visible lo que somos, lo que estamos perdiendo y lo que aún nos queda por defender.

Las fronteras de la escuela

Las fronteras configuradas por la escuela

Javier Sáenz Obregón
Universidad Nacional de Colombia

Quisiera compartir con ustedes, a manera de ensayo, algunas ideas y propuestas sobre algunas fronteras que la escuela ha configurado.

La escuela, como el conjunto de las instituciones de la modernidad -el Estado, la familia, la fábrica, el ejército, el asilo, el hospital, la cárcel- para las que, junto con los monasterios, parece haber funcionado como modelo, es un escenario con fronteras poderosísimas en relación con la vida no institucionalizada, pero también es un dispositivo, tanto en la modernidad como en la época contemporánea, para la creación de otro tipo de fronteras. De estas últimas, en esta charla me concentraré en dos: las fronteras que han contribuido a constituir el *encierro* del sujeto moderno, y las fronteras en la dimensión de las temporalidades.

Las fronteras de la escuela, en cuanto a su configuración como institución de encierro, no son cualquier cosa. De manera todavía hipotética, pues los estudios existentes no permiten hacer afirmaciones contundentes sobre el asunto, diría que si se examinan con cuidado las prácticas de las escuelas de los Hermanos de la Vida en Común en el siglo XV, el primer tratado pedagógico integral para la escuela- *De Disciplinis* de Juan Luis Vives de 1531 -tanto como los tratados de Comenio, entre otros, del siglo XVII; se podría afirmar que la escuela fue la institución moderna que se inventó las fronteras más intensas que nos confinan desde hace casi 500 años, antes de que el Estado delimitara las suyas, que la familia cristiana y civili-

zada confinara a sus miembros, que los ejércitos se convirtieran en cuerpos disciplinados y que los lugares de trabajo fabricaran sujetos calculadores de su tiempo y sus capacidades productivas. La forma-escuela-encierro permeó la sociedad; eso es la escolarizó.

Desde su nacimiento en el siglo XV, la escuela y la pedagogía han ido configurando sus propias continuidades con el mundo extra-escolar, por medio de prácticas que *escolarizaron* la vida. De una parte, crearon continuidades con la vida familiar, por medio de tratados pedagógicos que prescribían a los padres de familia prácticas sistemáticas y en muchas dimensiones análogas a las de las escuelas, para la formación, cuidado y disciplinamiento de sus hijos, así como prácticas formativas entre los esposos. Más tardíamente, la vida familiar también se escolarizó por el despliegue de prácticas por medio de las cuales los maestros y los hijos-as escolarizados eran conducidos por la escuela, el Estado y la Iglesia a participar en la civilización y medicalización de los hogares populares. De otra parte, la pedagogía y la escuela, han escolarizado también los escenarios públicos, de manera especialmente intensiva desde el siglo XVI, por medio de tratados de cortesía o civilidad y de auto-control de los individuos en todos los tiempos escenarios. Dentro de estos tratados es necesario destacar el texto de Juan Luis Vives *Introducción a la sabiduría* de 1524. Uno de los ejemplos más evidentes de dicha escolarización de los escenarios públicos en el país lo constituyen las estrategias para formar a la población por fuera de la escuela de los dos gobiernos de Antanas Mockus de la ciudad de Bogotá, muchas de las cuales emularon las prácticas escolares.

Por medio de sus prácticas individualizadoras y escindentes de saber, examen, gobierno y auto-gobierno, la escuela se configuró en una de las líneas de fuerza más potentes de fabricación de esa institución que nos encierra de manera más estrecha y que nos sujeta más intensamente a nosotros mismos: el individuo, o para hablar en términos de Norbert Elías, (1994) el *hommus clausus*. Institución por medio de la cual se fija la identidad y la experiencia del sujeto moderno de estar irremediabilmente encerrado dentro de sí y separado por una formidable frontera del mundo y de los demás; así como de estar escindido entre lo “interno” y “lo externo” y entre el pensamiento disciplinado, por una parte, y el cuerpo y las demás dimensiones de la psiquis (emociones, sentimientos, sensaciones, deseos, placeres, fantasías, imaginación), por otra. El examen de las prácticas específicas por medio de las cuales la escuela fabricó las fronteras del sujeto desborda los alcances de esta presentación, por lo que me limitaré a señalar algunas de las principales *rejillas de exclusión* que caracterizaron a la escuela desde su nacimiento y que contribuyeron al encierro del individuo, y que de diversas formas se han reeditado en las escuelas hasta nuestros tiempos.

En primer lugar, y ante todo, la batalla contra la cultura popular, eso es la batalla contra las experiencias, saberes y prácticas ambivalentemente contra-hegemónicas, en especial la experiencia y las prácticas de los sectores populares, configuradoras de un cuerpo colectivo, material, gozoso, creativo y sexuado. En esto hay que ser claros, no es que la escuela por algún olvido no incluyó la cultura popular en sus prácticas: la escuela se creó y difundió para derrotar de manera explícita a la cultura

popular, como se puede constatar en los tratados pedagógicos entre el siglo XVI y hasta bien entrado el siglo pasado.

En segundo lugar, la batalla contra todo que no entrara en ese estrecho filtro, ese ojo de aguja del cristianismo institucional: el pluralismo, las concepciones y prescripciones de las sectas filosóficas griegas diferentes al dualismo platónico y a la frialdad racional y volitiva de los estoicos. Batalla frontal, ya explicitada en el tratado de Vives, contra la concepción de la buena vida de los griegos. De una parte, guerra contra la buena vida concebida y practicada como una acción simultánea sobre el mundo y sobre uno mismo que hacía posible un flujo permanente entre lo interno y lo externo. En este sentido, como ya lo señalé, la escuela contribuyó a crear una de las fronteras más formidables del sujeto moderno, a través de la cual nos siguen conduciendo en estas épocas de gobiernos liberales, de seguridad y regulación; esa frontera que lo divide entre un mundo interno y uno externo, topografía subjetiva que nos sujeta a nosotros mismos, al haber fijado la forma en que nos relacionamos con nosotros mismos.

De otra parte, por medio de sus prácticas cristianas de desconfianza, derrota y sacrificio de sí, la escuela excluyó la posibilidad de desarrollar una relación de cuidado, cariño o simpatía consigo mismo (tanto por parte de los maestros como de los alumnos). El cuidado, la regulación, la modulación, cierta ironía cómplice, que caracterizaba las prácticas de sí las sectas helenísticas hacia el *pathos* -los deseos, los placeres, las emociones, los sentimientos, las representaciones mentales -se excluyó de la escuela, a favor de esa batalla interna permanente a la que conducen las formas de actuar sobre sí del cristianismo institucional, las cuales formaron un sujeto con la auto-percepción de estar en pugna permanente, de manera “natural”, contra parte de sí mismo: la derrota de sí como evidencia última exigida por la ética de la obediencia del cristianismo institucional.

En tercer lugar, la escuela excluyó cualquier tema o práctica compleja, ambivalente o controversial que a los castos oídos del sujeto más prudente de la época, o a la frágil y susceptible infancia (que la escuela contribuyó a configurar), lo sorprendiera, lo confundiera, le hiciera cuestionarse, le permitiera ser creativo.

La escuela, desde su nacimiento, ha sido utópica, eso es, ha buscado de manera reflexiva y ha logrado distanciarse radicalmente del mundo que la rodea, y así preparar para *otro mundo*: la escuela nunca está satisfecha con lo que pasa en el mundo, siempre está en otra *temporalidad*: la temporalidad abstracta, fría, sólida y cuasi-estática de su configuración estética cristiana. En este sentido, la escuela se configuró como uno de los escenarios menos dramáticos del Occidente moderno. Se convirtió en una máquina conservadora de temporalidades predecibles: la única forma que consideró sensata, veraz y moral de experimentar el tiempo, fue la suya. Y esto la enemistó con cualquier posibilidad de configurar o incluir otras temporalidades: se convirtió a través de siglos de repeticiones en una máquina que se resiente y resiste contra los flujos cada vez más veloces y potencialmente azarosos de las culturas contemporáneas. Romper las fronteras de la escuela, es, por lo tanto, tan fácil como que el carnaval popular se incorpore al ritual de la misa católica o

protestante clásica. La forma- escuela es la forma-encierro, no es posible concebir romper las fronteras de la escuela sin romper la forma-escuela y sin romper la forma-individuo y la forma-tiempo que ella ha contribuido a fabricar.

Ahora, esa forma-escuela, a pesar de todo lo anterior, dentro de la sociedad que contribuyó a configurar – esa extraña tribu a la que pertenecemos- hace posibles algunas experiencias de relativa autonomía, en relación, por ejemplo con los lugares de trabajo contemporáneos; experiencias que habría que preservar cuando imaginemos nuevas formas de formarnos en público, en un escenario que ya no sería la escuela. En primer lugar, las experiencias escolares tienen la posibilidad de aflojar el dominio de lo que posiblemente sea un escenario de encierro aún más intenso y exhaustivo: la familia. En segundo lugar, la escuela hace posible– en Colombia, no tanto, por la segregación de clases que caracteriza el sistema educativo nacional- que nos juntemos con gente distinta a las de la familia y la comunidad en la que nacimos. En tercer lugar, por lo menos en Colombia, por la autonomía relativa en relación con otros países de la que aún gozan los docentes, hace posible que el oficio de enseñar sea uno de los oficios institucionales más libres que se pueda ejercer.

Como lo señaló la antropóloga Margaret Mead (1990) en los años sesenta, ya desde entonces en los Estados Unidos se estaba constituyendo lo que denominó una *sociedad prefigurativa*: un tipo de sociedad en la que, por vez primera en la modernidad, los aprendizajes necesarios para vivir en el futuro tenían poco o nada que ver con lo que los adultos habían aprendido en el pasado. Se trata de un acontecimiento histórico que rompe el dominio formativo de los adultos y sobre cuyo sentido es importante detenerse, en términos de las posibilidades de autonomía que genera. Acontecimiento que lamentablemente ha sido pensado en público más desde perspectivas nostálgicas y narcisistas de padres y maestros que se lamentan, en el fondo, de que no pueden ejercer el mismo dominio soberano sobre niños y jóvenes que fue ejercido sobre ellos, pues los niños y jóvenes contemporáneos son diferentes: piensan de otra forma, hablan de otra forma, escriben y leen de otra forma, desean y sienten de forma, y para algunos, lo peor de todo: se relacionan de forma menos cristiana con sus placeres y sus deseos.

Parece evidente que en las sociedades contemporáneas los niños y jóvenes se están auto-formando individual y colectivamente para un mundo radicalmente distinto al de sus padres y maestros, y muchos de ellos saben (y en muchas ocasiones nos lo hacen saber, los más valerosos entre ellos, con cierta inocente crueldad) que no es mucho lo que podemos enseñarles desde nuestra experiencia para llevar una buena vida en un futuro incierto. Para ponerlo en términos muy esquemáticos: si nosotros los viejos en Colombia fuimos formados en una modernidad fuertemente católica, ellos se estarían formando en culturas contemporáneas y postcristianas. Se están formando para un mundo más veloz, más abierto a la ambivalencia y la incertidumbre, de ensamblajes subjetivos más corpóreos y plurales que los dualistas configurados por la modernidad cristiana; sus formas de tomar decisiones y escoger rumbos no están tan atadas como las de las generaciones anteriores al esfuerzo, la voluntad o al pensamiento reflexivo.

En un estudio que realizamos en la Universidad Nacional para el IDEP hace algunos años, (Sáenz et. al. 2008) en un rango bastante amplio de aprendizajes y experiencias que los alumnos de la educación pública de Bogotá consideraron de mayor valor, los estudiantes afirmaron que éstos se adquieren por fuera de la escuela: con el grupo de pares, en internet, de los medios de comunicación. Sin que esto signifique que no aprecian lo que aprenden de la escuela y no valoren el conocimiento de los maestros (lo hacen en un porcentaje muy alto). Pero hay una tendencia marcada a que los saberes y deseos emergentes (los más contemporáneos) se busquen por fuera de la escuela y de la familia.

Se podría dudar de la conveniencia de ser propositivo en este complejo campo de fuerzas formativo, más aún si lo proyectamos hacia un futuro incierto. Contra mis colegas foucaultianos que heredaron del pensador cierta modestia cristiana, modestia cuyo sentido paradójico era la destrucción de la imagen del intelectual como pastor conductor del rebaño, quisiera proponer algunas posibles tácticas, defendiéndome de posibles ataques. En primer lugar porque me posiciono no como experto sino como maestro (universitario), dejando en claro que, en términos pedagógicos, desde un lugar institucional más débil que al de quienes ejercen en primaria y secundaria. Y esto porque los maestros universitarios todavía desdeñan la pedagogía, por lo que muchos de ellos se posicionan en algún lugar anterior a las reformas que introdujo la pedagogía activa en las escuelas del país en los años treinta del siglo pasado. En segundo lugar, porque las tácticas que propongo pertenecen al saber pedagógico: eso es al saber propio de los maestros cuando estos se sitúan como intelectuales de la pedagogía.

La primera táctica sería que los maestros y los estudiantes logren que la escuela reduzca sus alcances formativos a lo mínimo público y común, y que rechacen enseñar o aprender aquello que niños y jóvenes pueden aprender mejor en otros escenarios. De manera evidente qué es lo mínimo público y común no es algo que esté dado, habría que definirlo tácticamente a partir de un análisis cuidadoso del *campo de fuerzas formativo* que caracteriza la sociedad colombiana contemporánea, diferenciando distintos escenarios: urbanos, rurales, populares, indígenas, afro-colombianos, en los cuales el campo de fuerzas formativo no es el mismo. Lo central aquí es que la escuela se desacralice como uno de los dos únicos escenarios –junto con el de la familia –en el que es posible aprender cosas de valor. Y que se combatan las políticas auspiciadas por organismos internacionales multilaterales que prescriben, de manera cada vez más vehemente, que es la escuela la que debe enseñar “a vivir”; políticas que en el país ya están presentes en las competencias ciudadanas en las que deben formar las escuelas, las cuales inclusive buscan formar las maneras de sentir de los estudiantes. No, la escuela, por las razones que hemos descrito, es probablemente el escenario menos adecuado para formar los sentimientos y las emociones, pues es predecible que lo que hará con ellas es normalizarlas, moralizarlas, psicologizarlas, y en el país, cristianizarlas. La escuela, los maestros y los mismos estudiantes deben confiar más en el valor y sentido de las prácticas auto-formativas emergentes de los niños y jóvenes.

La segunda táctica sería que la escuela intensifique las prácticas de diálogo y que deje su obsesión por enseñar y por el método de enseñanza. Los trabajos y reflexiones de Michel Foucault, han demostrado la obsesión por la verdad de la modernidad occidental. Esta obsesión por la verdad ha estado acompañada, desde el siglo XV, por la obsesión por formar-gobernar institucionalmente a los sujetos, obsesión fundamentada en la concepción que los individuos y los grupos culturales son incapaces de auto-formarse de manera adecuada. Se trata de una imagen que ha sido recurrente en la historia de la tribu hegemónica a la que pertenecemos, y por medio de la cual en Occidente se ha justificado la institucionalización de la vida: imagen que señala que lo único que se puede esperar de los individuos y grupos por fuera de las formas de gobierno-formación de la escuela, la familia, los lugares de trabajo, las iglesias y el Estado, es el desorden social, la inmoralidad, la barbarie, la ignorancia.

A mi juicio es la misma escuela en tanto lugar público de formación, pero radicalmente reconfigurado, el escenario privilegiado para emprender un diálogo intertemporal (que ya no sólo inter-generacional), en el que tanto los estudiantes como los maestros logren desarrollar cierta auto-ironía sobre las formas en que han sido configurados y se han configurado a sí mismos. Se trataría, usando una imagen de velocidad, que los estudiantes encuentren un lugar en su subjetividad para los tiempos más cautelosos, lentos y hasta estáticos de la modernidad; y que los maestros actuemos de manera deliberada sobre nosotros mismos para aprender los goces del vuelo intempestivo, del vértigo de la velocidad, del vacío momentáneo de la ambivalencia y la incertidumbre: eso es que ninguno se quede fijo en su temporalidad histórica y se abra al juego de la multiplicidad de posibilidades que se extienden entre estabilidad y flujo, entre monismo y pluralidad, entre regularidad y discontinuidad. Para que sea posible el diálogo, se tienen que fabricar temporalidades comunes, para que pueda entre ellas configurarse un conflicto: un diálogo no es una yuxtaposición de experiencias: no se trata sólo de ponerlas juntas: sino de enfrentarlas, eso es de lograr que se desafíen mutuamente.

No se trata entonces, de que una vez más el maestro-pastor se sacrifique a sí mismo para poder salvar al alumno-oveja-rebaño: retomando una imagen de John Dewey, se trataría de que la interacción de temporalidades sea como un baile: un baile en el que a veces el pausado y seguro ritmo del maestro predomina; a veces los movimientos más improvisados, volátiles y veloces de los estudiantes; y en ocasiones cada uno baila lo suyo o se inventa nuevas formas de bailar, pues siguiendo a Dewey (1928) *el objeto de la escuela y de las pedagogías, es lo que aún no existe*.

Cuando trato de imaginarme en la escuela esas nuevas multi-temporalidades, devenires inciertos, ambivalencias, y nuevas formas de relacionarse con las subjetividades contemporáneas (que de manera evidente harán de la escuela algo muy distinto a lo que fabricó la modernidad; algo para lo cual todavía no tenemos nombre); se me vienen a la mente algunas visiones pedagógicas de Dewey que, en términos conceptuales, prácticos y de los tipos de sujetos-experiencias que posibilitarían, tendrían la potencia de diluir las fronteras que escinden al sujeto y lo aíslan de los demás y del mundo, y harían posible un diálogo-danza con sentido, entre las temporalidades de los maestros y las de los alumnos.

En primer lugar, está su visión de la *experiencia educativa* como prueba última de la calidad de la experiencia humana que rebasa la noción de experiencia *escolar*. El concepto de Dewey (1938) de la experiencia educativa como una forma de valorar y pensar todas las experiencias de la vida que afectan o configuran al sujeto, es de una gran potencia para pensar el *campo formativo* contemporáneo con sus diversas líneas de fuerza – la auto-formación, la formación entre amigos, internet, los medios masivos de comunicación, las industrias culturales, el mercado, la vida urbana- sus diversas intensidades, sus velocidades, las relaciones que establecen entre lo “interno” y lo “externo” y entre el pensamiento disciplinado y reflexivo y otras dimensiones de la subjetividad.

Para Dewey, la finalidad y el sentido último de la vida individual y colectiva es que ésta se convierta en un movimiento educativo de reconstrucción permanente de la experiencia individual y colectiva. Se trata de una imagen de lo posible y de lo que aún no existe, cuya forma fundamental es el pluralismo, que no la estética cristiana dualista que ha configurado a la escuela. En primer lugar, el pluralismo de las dimensiones subjetivas que configuran la experiencia educativa, dentro de las cuales el pensamiento disciplinado sería sólo una de sus formas posibles. Para Dewey, la experiencia educativa, en tanto experiencia “vívida”, que no sólo pensada, abarcaría el conjunto de formas en que el “sujeto vivo” –que no, el simple “conocedor” – se relaciona con el mundo físico y social y, añadiría yo, consigo mismo. En segundo lugar, se trata de un concepto pluralista, en términos de las *temporalidades* de lo educativo. Contra el énfasis en el pasado, de las concepciones clásicas de experiencia, de su fundamentación en lo que ya ocurrió, en lo ya dado; para Dewey la experiencia educativa sería un *experimento*, eso es, un esfuerzo por reconstruir el pasado y el presente a partir de su conexión con el futuro, una proyección hacia lo desconocido (Dewey, 1917).

La visión de experiencia educativa de Dewey es, entonces, la de un experimento pluralista, con efectos múltiples y con fines y efectos siempre inacabados y abiertos. La experiencia no sería simplemente aquello que nos ocurre –aquello que “padece-mos” – sino también lo que hacemos con lo que no sucede y las múltiples formas en que actuamos sobre el mundo. Dewey enfatizó la dimensión activa, creadora y constructiva de la experiencia: su función productora de nuevos sujetos y nuevos mundos naturales y sociales. Siguiendo al pedagogo estadounidense, para que una experiencia sea educativa, debe hacer posible que los sujetos desarrollen las disposiciones necesarias para que se sigan formando y auto-formando de manera permanente: eso es sujetos que no se auto-perciban como acabados, como fijos, como completos. No es sólo el mundo natural y la sociedad que deben ser reconstruidas por un sujeto experimental, el sujeto mismo es un experimento histórico y social incompleto.

Para la visión de Dewey, la experiencia sería más educativa en tanto más aportara al desarrollo del sujeto. Pero no se trata de un tipo de desarrollo lineal y predecible, sino uno que genere las condiciones para un futuro desarrollo *en nuevas direcciones aún impensadas*. Un desarrollo que en vez de limitar al individuo a cierto tipo de experiencias y situaciones específicas, le permita adaptarse a situacio-

nes y escenarios desconocidos, diferentes a las que tuvo y afrontó en el pasado. En este sentido, la continuidad de la experiencia educativa constituye una aventura, un juego experimental permanente, que no una simple reedición de experiencias “exitosas” del pasado. Se trataría de un proceso de reconstitución permanente de un sujeto (tanto el maestro como el estudiante) con el suficiente valor y audacia para incorporar en su subjetividad y para reconocer en sus acciones, que vive en un mundo pluralista, contingente e inacabado. (Dewey 1938a)

La visión de Dewey del sujeto, así como de la experiencia educativa, era kinética y orgánica: la de una película en que todas las imágenes se relacionan y el movimiento es permanente. Para Dewey los sujetos (maestros y alumnos) no son estáticos, sino fundamentalmente un “curso de acción” (Dewey, 1916, 132). El intenso flujo temporal y social de la experiencia educativa produciría una nueva forma de sujeto. De una parte, liberaría al sujeto de su encierro en sí mismo, al romper las divisiones producidas por experiencias históricas anti-educativas, tanto sociales como pedagógicas: la división lo “interno y lo externo” entre sujeto y objeto, y entre individuo y sociedad. De otra parte, lograría un nuevo estado de integración del sujeto, en la medida en que la experiencia educativa unificaría las diversas dimensiones del sujeto en su movimiento vital: el cuerpo y la mente, el pensamiento y las emociones, la sensación y la imaginación, el interés y la voluntad, el instinto y el hábito.

En segundo lugar, y contra las visiones futuristas hegemónicas que consideran que los cambios deseables en la escuela pasan por debilitar la figura del maestro, la visión de Dewey era la un maestro aún más potente que el del pasado, en cuanto a su capacidad de afectar y conmover a los estudiantes: un maestro más ágil y pluralista en términos de sus movimientos y experiencias, un maestro más autónomo y reflexivo. Un maestro abierto a los saberes y las disciplinas de su época, en especial a las ciencias humanas. Un maestro centrado en la pedagogía en tanto arte o saber práctico con la capacidad de hacer “usos no previstos y no familiares” de las conceptualizaciones de otras disciplinas (Dewey 1929:6).

Dewey rompe con el matrimonio, hasta entonces indisoluble, entre teoría científica (especialmente psicología) y método de enseñanza. Y lo hace de una manera bastante sencilla al argumentar que los mejores usos prácticos de las teorías de las ciencias humanas, son los que crean propósitos, medios y condiciones más amplios que aquellos que configuraron las observaciones y prescripciones que dieron origen a la teoría (Ibid: 8). De manera análoga a su argumento de que las concepciones de las ciencias humanas no pueden convertirse en reglas para las prácticas de los maestros(as), Dewey considera que tampoco sería posible constituir una *ciencia pedagógica* al margen de la práctica reflexiva de quienes enseñan:

(...) la realidad última de una ciencia pedagógica no se encuentra en libros, ni en laboratorios experimentales, ni en las aulas en las que es enseñada, sino en las mentes de aquellos que se ocupan en orientar la actividad pedagógica. Los resultados pueden ser científicos, pero lo son al margen de las actitudes y hábitos de observación, valoración y planeación de los que llevan a cabo el acto pedagógico (Ibid: 16).

Es evidente la radicalidad de Dewey en cuanto a la autonomía de la pedagogía y los maestros. Invierte la línea de fuerza histórica de dominio de la filosofía y de las ciencias sobre la pedagogía y de los expertos sobre los maestros. En relación con las ciencias afirma que “son las actividades mismas de educar las que prueban el valor de los resultados científicos. Estos pueden ser científicos en algún otro campo, pero no en pedagogía hasta que contribuyan a propósitos pedagógicos, y si sirven para algo o no en este campo solo puede ser descubierto en la práctica” (ibid 17) Eso es, sólo puede ser descubierto por un maestro reflexivo.

Dewey defendió el pluralismo pedagógico en contra de las tendencias dominantes de su época que buscaban homogenizar la pedagogía, tendencias que siguen vigentes en el mundo contemporáneo. Para Dewey en una pedagogía pluralista cuyo sentido último es el de crear lo que aún no existe, el maestro, lejos de actuar como un simple “facilitador” de la experiencia formativa del estudiante, tiene no solo el derecho sino el deber de sugerir cursos de acción educativa, por medio del conocimiento de sus estudiantes y las materias de estudio (Ibid 266).

Distanciándose radicalmente de las preguntas clásicas de la didáctica y la psicología, que todavía nos acompañan, para Dewey el problema pedagógico central no es ni cómo debe enseñar el maestro ni cómo debe aprender el estudiante. No serían, entonces, las uniformes prescripciones pedagógicas y psicológicas las que deberían orientar las prácticas, sino la pluralidad contingente de las *situaciones educativas* que se dan en las distintas escuelas. Para Dewey, el problema reside en que los maestros reflexionen e indaguen acerca de las condiciones que generan las experiencias educativas:

El problema es encontrar las condiciones que deben ser creadas para que el estudio y el aprendizaje ocurran necesaria y naturalmente (...) La mente del estudiante no debe dirigirse ya al estudio o al aprendizaje. Debe encaminarse hacia resolver los dilemas planteados por la situación educativa (...). Por su parte, el método del maestro, se convierte en un asunto de encontrar las condiciones que exijan una actividad auto-educativa (...) y de cooperar con las actividades de los estudiantes (Ibid: 267).

Rompiendo con el asfixiante binarismo histórico enseñanza-aprendizaje, para Dewey el problema pedagógico central es, entonces, la cooperación entre maestro y estudiantes para crear una situación –que no simplemente una comunicación o interacción- que posibilite crear experiencias en las que ambos se auto-transformen. Se rompe entonces, con la concepción que uno educa al otro, al visibilizar un flujo auto-educativo permanente, tanto en los maestros como en los estudiantes, a partir de la idea que no sólo nos educan, sino que, conscientemente o no, estamos inmersos en una actividad auto-educativa constante.

Potenciación, entonces del maestro y la vez transformación radical de su posición de sujeto clásica, en tanto lo libera de su auto-sacrificio “pedagógico”, al reconocer y poner en juego sus propias experiencias vitales *por fuera de la escuela y de las*

instituciones de formación de docentes. Dewey argumenta de manera apasionada en contra de la imagen infantilizadora, de que los maestros no tienen ninguna experiencia significativa o de valía con la cual relacionar su oficio y su formación teórica:

[...] los maestros que están siendo formados tienen, por fuera de cualquier ejercicio práctico de enseñanza, un capital muy grande, eminentemente práctico, que proviene de sus propias experiencias. El argumento que la formación teórica es exclusivamente abstracta y en el aire a menos que los maestros en formación sean conducidos a probar e ilustrar la teoría por medio de la enseñanza, *no reconoce la continuidad entre la actividad mental del salón de clase y la de otras experiencias cotidianas.* Ignora la tremenda importancia de esta continuidad para los fines pedagógicos. Quienes argumentan de esta forma parecen aislar la psicología del aprender que tiene lugar en las aulas y la psicología del aprender de otros escenarios (Dewey 1904b: 259).

La escuela no sólo encerró los flujos y experiencias de los alumnos; encerró también las de los maestros; encierro aún hoy en día menos reconocido y pensado que el de los estudiantes.

Dewey consideraba que una de los efectos más perversos del temor de los maestros a poner en juego sus propias experiencias vitales, su saber pedagógico y la reflexión sobre sus prácticas formativas, sería la forma en que evitaban “de manera sistemática y casi deliberada, el espíritu crítico al abordar la historia, la política y la economía. Existe una creencia implícita que evitar la crítica es la única manera de formar buenos ciudadanos” (Dewey, 1922b: 332). No es de poca monta lo que Dewey pedía: que en el escenario escolar configurado históricamente como templo de lo cierto, lo seguro, lo no controversial, lo comúnmente aceptado, se desecharan las certezas, se ignoraran las recetas y verdades de los expertos y las autoridades estatales, se problematizara valerosamente la vida social, se pensara lo no pensado y se crearan experiencias inéditas.

Una tercera visión de Dewey que permite imaginar las formas en que ese nuevo escenario educativo público, que ya no sería una escuela, podría diluir las fronteras de la escuela, es su problematización-pluralización de dos de los principales dualismos que configuraban las escuelas de su época, y en buena medida las seguirían configurando.

De una parte, el dualismo interés-esfuerzo. A partir de las reflexiones del pedagogo sobre este asunto se puede plantear lo siguiente: no hay mayor esfuerzo o auto-disciplina, que el que el individuo se exige a sí mismo para emprender cursos de acción que le interesan o que desea. Reconocer esto es un asunto central para acercar la experiencia de los maestros a la de los alumnos contemporáneos. Su búsqueda corpórea de placeres, sus expresiones emotivas y creativas, sus *chatteos*, sus deportes extremos, sus culturas juveniles, no son, necesariamente, destellos fugaces de molición e ignorancia. Como lo han demostrado algunos estudios recientes (Hurtado 2011), pueden constituir también experiencias colectivas auto-transfor-

madoras, inscritas en prácticas que requieren altos niveles de auto-disciplina y de una acumulación y recreación de saberes tácticos experimentales. Evidentemente, se trata de formas no canónicas de disciplina y de saber, difíciles de desentrañar para aquellos que fueron formados dentro de los dualismos de la escuela y que, como el estoicismo clásico y el Cristianismo institucional, son incapaces de reconciliar placer y disciplina, deseo y esfuerzo, saber y emoción.

De otra parte, en tanto pluralista, la visión de Dewey es profundamente contextualista. Consideraba que cuando se tiene en cuenta el contexto, se puede ver claramente que cualquier tipo de generalización se da en condiciones circunscritas definidas por las limitaciones propias del contexto en la que se elaboró la generalización (Dewey 1931: 8). Las generalizaciones, entonces, tienen que ignorar el contexto para fabricar sus condiciones de existencia. Citando a Malinowski, Dewey parte de la consideración de que “en la realidad de un idioma vivo y hablado, un enunciado no tiene sentido, excepto en el contexto de una situación” (ibid 4). Consideraba como la más recurrente de las falacias de la filosofía, el hábito de los filósofos de ignorar lo indispensable que es el contexto: “En la comunicación cara a cara de la vida cotidiana, el contexto puede ser ignorado. Como hemos anotado, está irremediablemente presente. Se asume, no se ignora (...) Pero puedo ver como el análisis (de los filósofos) se falsea, cuando sus resultados son interpretados como auto-completos, al margen de cualquier contexto” (Ibíd.: 5-6). Podemos extrapolar esto a las formas históricas generalizantes del discurso pedagógico desde la invención de la escuela en el siglo XV que se abstraen de la pluralidad de contextos (*situaciones educativas*) de las diversas escuelas y grupos sociales y culturales.

Dewey no consideraba que un filósofo, pensador o maestro podría ser capaz de dar cuenta de la totalidad del contexto en el cual estaba pensando. Pero lo que sí le exigía era que fuese consciente de dicho contexto, lo cual impediría que derivara de su pensamiento universalizaciones dogmáticas y sin límite: “no congelaría verdades cotidianas relevantes para problemas que emergen de su propio trasfondo cultural en verdades eternas inherentes a la naturaleza de las cosas” (Ibídem)

Como buen pluralista, militantemente anti-dualista, Dewey tiene claro que el problema no debe ser planteado en términos absolutos de pensamiento en contexto *versus* pensamiento sin contexto. Se trata de un asunto de gradación: “se piensa en una escala de grados de distancia de las urgencias planteadas por una situación inmediata, en la que se debe hacer algo”. Y aquí aparece, otra visión-concepto-deseo central para acercar la experiencia de la escuela a la de los alumnos contemporáneos. Contra aquellos pensadores “postmodernos” y contra algunos jóvenes contemporáneos, el problema de fondo no es cambiar el signo del dualismo: no se trata de reemplazar la generalización abstracta por el contextualismo local. Para los que nos consideramos pluralistas, el problema es otro: el de tener la capacidad de movernos tácticamente entre los dos extremos: entre la capacidad, evidentemente liberalizadora, de pensar, sentir y experimentar de manera distinta a la de la tribu que ocupa nuestro contexto específico de referencia (la familia, la clase social, la cultura de nacimiento, el grupo generacional, la identidad que nos fijaron), y la capacidad de comprender que las abstracciones que nos permitieron liberarnos

de lo anterior, son igualmente contingentes, eso es contextuales, arbitrarias y provisionales.

En relación con las prácticas y percepciones de los docentes sobre la escuela y el campo de fuerzas formativo contemporáneo, son reveladores algunos resultados de un estudio reciente realizado por el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, auspiciado por el IDEP (Londoño, et. al., 2011) que incluyó una encuesta aplicada a una muestra representativa de los docentes de la educación oficial de Bogotá.

Es de destacar cierta posición tradicionalista de los docentes al concebir la escuela y la familia como los espacios de formación por excelencia, que contrasta con los resultados, ya reseñados, de la encuesta aplicada a los estudiantes de Bogotá. A los propios docentes no se les escapa que su formación tradicional en ocasiones los hace resistentes con relación a los cambios culturales a los que se enfrentan las nuevas generaciones. Los resultados generales indican que los docentes tienen percepciones bastante clásicas sobre este tema y cierto desconocimiento sobre los diversos ámbitos de aprendizaje de sus estudiantes. Quizás el ejemplo más claro de lo anterior es que muy pocos consideran que los medios de comunicación e internet hacen posible desarrollar hábitos de auto-disciplina, autonomía y diálogo. Con respecto a las seis capacidades sobre las que se indagó, consideran que los estudiantes aprenden más en la escuela y en la familia que en otros escenarios. La incertidumbre sobre en dónde están aprendiendo más los estudiantes se refleja en el porcentaje bastante alto que no respondieron, particularmente elevado en relación con la formación de sus deseos (4,3%). Las opciones que tuvieron un menor nivel de escogencia de la escuela, son dialogar entre ellos (32,3%) y a formar sus deseos (21,3%), lo cual indicaría que para un número significativo de docentes ya es claro que no todo se aprende en la escuela.

Sobre otros temas, igualmente relevantes para nuestra discusión, hay señales más decididas de cambio. En primer lugar, la mayoría de los docentes considera que su propia experiencia pedagógica en las escuelas y sus experiencias vitales, incide más en sus buenas prácticas de enseñanza, por encima de la formación académica recibida antes de ejercer. En segundo lugar, los docentes consideraron que la pedagogía es el campo de saber privilegiado para su formación y para la reflexión sobre su práctica, con un 33,6% que la escogieron en su primera o segunda opción, seguida por la disciplina que enseñan, con el 22,5%. Hay que destacar también la alta proporción de los que escogieron una perspectiva inter o transdisciplinaria (16,5%), para quienes ni la pedagogía ni el saber que enseñan estarían brindando las herramientas conceptuales y prácticas que requieren los docentes en el mundo contemporáneo. En cuanto a la psicología, con un 9,4% de menciones, es claro que esta disciplina está perdiendo la hegemonía relativa de la cual gozó desde los años treinta en el país para fundamentar y reflexionar sobre las prácticas de los docentes. Por último, la transformación más radical. Las respuestas a la pregunta sobre las dimensiones de los estudiantes que los maestros consideran que deben prestarles más atención, indican transformaciones radicales en la forma de pensar las prácticas formativas; lo cognoscitivo ha perdido el lugar de soberanía que había tenido en el discurso pedagógico desde el nacimiento

de la escuela en el siglo XV, y ha sido superado por la dimensión emocional de los estudiantes. Sólo el 25.9% respondieron que lo cognoscitivo era lo más importante, mientras que el 35.3% respondió que lo emocional, 17.4% que los deseos e intereses de los estudiantes, y 10.5% que su sexualidad.

Bibliografía

Anzola Gómez, G. (1948). *Lo que los padres deben saber sobre sus hijos como adolescentes*. Cartillas de Divulgación Cultural. Bogotá: Imprenta Municipal.

Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Madrid: Alianza.

Comenius, J. (1956). *The School of infancy, (Informatorium skoly materské) 1633*, edited with an introduction by E.M. Eller. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Comenius, J. (1845). *Rules of life, (Regulae vitae)*, 1645. London: William Mallalied & Co, 1845, 19.

De Certeau. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*: México: Universidad Iberoamericana.

Dewey, J. (1902). "The child and the curriculum": In: J.J. McDermott (ed.). *The Philosophy of John Dewey*. Chicago, University of Chicago press, 1981, 467-483.

Dewey, J. (1904b). "The relation of theory to practice in education". In: *The middle works, volume 3: 1903-1906*, 1977, 249-272.

Dewey, J. (1913). "Interest and effort in education". In: *The middle works, volume 7: 1912-1914*, 1979: 151-200.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

Dewey, J. (1917). "The need for a recovery of philosophy". In: J.A. Boydston (ed.) *The middle works, volume 10, 1899-1924*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980, 3-49.

Dewey, J. (1922a). "Education as engineering". In: *The middle works, 1899-1924, volume 13: 1921-1922*, 1983, 323-328.

Dewey, J. (1922b). "Education as politics". In: *The middle works, 1899-1924, volume 13: 1921-1922*, 1983, 329-334.

- Dewey, J. (1923). "Individuality in education". In: *The middle works, 1899-1924, volume 15: 1923-1924*, 1983, 170-179.
- Dewey, J. (1924). "The classroom teacher". In: *The middle works, 1899-1924, volume 15: 1923-1924*, 1983, 180-189.
- Dewey, J. (1925). "What is the matter with teaching?". In: *The later works, volume 2: 1925-1927*, 1984, 116-123.
- Dewey, J. (1926). "Affective thought". In: *The later works, volume 2: 1925-1927*, 1984, 104-110.
- Dewey, John (1928) "Progressive education and the science of education" In: *The later works, volume 3: 1929*, 1984, 257-268.
- Dewey, J. (1929). "The sources of a science of education". In: *The later works, volume 5: 1929-1930*, 1984, 1-40.
- Dewey, J. (1931). "Context and thought". In: *The later works, volume 6: 1931-1932*, 1984, 3-21.
- Dewey, J. (1933). "The underlying philosophy of education". In: *The later works, volume 8: 1933*, 1986, 77-103.
- Dewey, J. (1934). "The need for a philosophy of education". In: *The later works, volume 9: 1933-1934*, 1986, 194-204.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, Collier Books, 1963, 91.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación. Edición y estudio introductorio* de Sáenz Obregón, J, Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.
- Elias, N. (1994). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hurtado, D. (2011). *Entramados. Jóvenes y configuración de significaciones imaginarias de deseo*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Londoño Botero, R.; Sáenz Obregón, J.; Lanziano, C. y otros. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP - CES.
- Mead, M. (1990). *Cultura y compromiso*. Mexico: Gedisa.
- Pestalozzi, J. (1916). *Leonardo y Gertrudis. Libro para el pueblo*. Madrid: Daniel Jorro.
- Restrepo Mejía, M. (1914). *Pedagogía doméstica*. (3ra ed.) Barcelona: F. Madriguera.

- Sáenz Obregón, J. (2003). *Pedagogical discourse and the constitution of the self*. Tesis doctoral no publicada, Doctorado en Historia y Filosofía de la Educación, Londres: Institute of Education, University of London.
- Sáenz Obregón, J. (2007a). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*, Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Sáenz Obregón, J. (2007b). “La escuela como dispositivo estético”. En: Frigerio, G y Diker, G. (comps.). (2007). *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Sáenz Obregón, J.; Hernández, D.; Martínez Collantes, J.; Forero, O.; Suárez, M.; Vélez, S.; Rojas, P.; Fajardo, E.; Forero, E.; Landinez, F.; Muñoz, M.; Rodríguez, J.; Villamil, D. (2008). *Informe final. Proyecto Demandas y necesidades de aprendizaje desde los niños, niñas y jóvenes de Bogotá*, Bogotá: Instituto de Investigación en Educación – Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, IDEP.
- Sáenz Obregón, J. (2010). *Notas para una genealogía de las prácticas de sí*. Conferencia para la candidatura como profesor titular, Universidad Nacional de Colombia, noviembre 2.
- Vasco, E. (1934). *El breviario de la madre*. Medellín: Imp. Universidad.
- Vasco, E. (1936). Educación del carácter. En *Nociones de puericultura*. Introducción de Luis López de Mesa. Bogotá, Biblioteca Aldeana de Colombia, 25-56.
- Vives, J. “Pedagogía pueril” (*De rationi studii puerilis*), 1523a, J.L. Vives. *Obras Completas*, tomo 2, primera translación Castellana íntegra y directa, comentarios, notas y un ensayo bibliográfico “Juan Luis Vives, Valenciano”, por Lorenzo Riber, Madrid, M. Aguilar Editor, 1948, 319-335.
- Vives, J. *The education of a Christian woman, (De institutione feminae Christianae)* 1523b, edited and translated by C. Fantazzi, Chicago, University of Chicago Press, 2000, 329.
- Vives, J. “Introduction to Wisdom”, (*Introductio ad sapientiam*) 1524, M. L. To-briner (ed.). *Vives’ Introduction to Wisdom*, New York, Teachers College, Columbia University, 1968, 77-159.
- Vives, J. *Vives: On education. A Translation of “De tradendis disciplinis” of Juan Luis Vives*, 1531b, together with an introduction by F. Watson, Cambridge, at the University Press, 1913, 328.

Experiencias de maestros

Buscando paz en las raíces

CIELO IBAÑEZ SANDOVAL
Colegio Distrital Arborizadora Alta

“parece que aún podemos sobrevivir como humanos y controlar los desastres que autogeneramos; que todavía tenemos la posibilidad de reorganizarnos en otras formas más eficaces y satisfactorias, y de llegar a ser felices en alguna medida aceptable, con un nuevo humanismo” (Fals Borda, 1998: 255).

La tarea fundamental de la experiencia Latá-Latá consiste en desarrollar un proceso pedagógico que se contraponga al concepto positivista y homogeneizador de Cultura, expresado siempre como un estado al que se debe propender so pena de quedar en el atraso y el salvajismo, generándose así un pensamiento reduccionista del concepto de cultura a los aspectos artístico e intelectual.

En el caso específico de la Escuela, ésta, como *producto social del momento histórico en el que se encuentra inmersa*, debe asumir una concepción de cultura que contemple las formas específicas en las que una comunidad puede relacionarse y desarrollarse, sus sistemas de valores desde los que representa su existencia y en los múltiples significados de expresarse: el simbólico, el ritual, el estético, el afectivo; porque incluso somos seres particulares en la forma de relacionarnos con los demás y en los modos de pensar, de saludarnos, de expresar afectos y de vivir una cotidianidad. La experiencia latá-latá pone en diálogo, a los estudiantes, docentes y padres de familia en busca del conocimiento y entendimiento de las condiciones humanas del otro, de la misma manera se propicia el encuentro en la palabra con hermanos nativos; de tal manera que la diferencia se disfrute y se valore. Así, la

palabra, el pensamiento y la memoria son para lata-latá alternativas para la construcción de una cultura de paz. Con este objetivo se pretende situar el proyecto en la frontera de lo escolar y lo no escolar.

“No existe, como hemos visto, apropiación material que no sea al mismo tiempo, simbólica, puesto que sólo se apropia de aquello que tiene/hace sentido. Y la creación de sentidos se constituye en el núcleo de las comunidades humanas, en sus *ethos* específicos, de donde provienen sus dimensiones éticas” (Gonçalves, 2001).

De tal manera que surja una auto comprensión del individuo pero también la comprensión individual de su propio contexto, de manera dialéctica e histórica.

“... una trama de sentidos y significados transmitidos por símbolos, mitos, dichos, relatos, prácticas y reconstrucciones que expresan una comprensión del sentido de la totalidad de la existencia y de los sujetos entre sí. Las culturas no sólo son relativas a una comprensión del ser humano (momento epistemológico), sino que se abren a una dinámica de la existencia que se constituye en la dialéctica entre la auto-comprensión de sí mismo y la hetero-comprensión, que surge inicialmente en la eticidad humana”

Etnocentrismo: un obstáculo para la convivencia

Nuestra Historia siempre ha estado signada por el etnocentrismo, una ideología que dirige prácticas de discriminación y marginación de grupos sociales, en la medida que es ejercido por una cultura que responde a un sistema económico dominante que se auto protege y se determina a sí mismo, como única vía para cualquier tipo de desarrollo que la humanidad quiera emprender.

“Una visión de las cosas según la cual el propio grupo es el centro de todo, y todos los otros son ponderados respecto a él... Cada grupo alimenta su propia soberbia y su vanidad, clama su superioridad, exalta sus propias divinidades y mira con desprecio a los profanos”. (William G Summer en Perrot 54)

Contrariando de esta manera las posibilidades de autodeterminación y de desarrollo propio. Desde ese enfoque etnocéntrico hegemónico todo lo que no se pueda ajustar a sus parámetros resulta subversivo y en el mejor de los casos visto como extraño porque en el peor, es ignorado. Una de las consecuencias más funestas de este enfoque es que no permite el aprendizaje y cierra las posibilidades a nuevas cosmovisiones y a posibles soluciones alternativas a problemas propios y urgentes no sólo de convivencia, sino también ambientales incluyendo en lo ambiental la salud física y mental humana. La educación pública obrando en consecuencia debe asumir la praxis de los derechos humanos como imprescindible acuerdo de convivencia.

“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamen-

tales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Art 28:2 Declaración Internacional de los Derechos Humanos)

El etnocentrismo es una de varias categorías de socio centrismo, el más evidente es el centrismo desde la etnia pero también se presentan formas de centrismo desde la clase social. Lo más funesto de todo esto, más que el fenómeno en sí, es la forma en que nuestra sociedad, sin distingo de clases, ha asimilado de una manera tan acrítica las relaciones etnocentristas, es así como aún con fenotipos indígenas marcados, nos consideramos blancos siendo en realidad un pueblo mestizo y vemos como extraño lo propio, asumiendo formas de pensar y actuar que se van volviendo habituales.

No es extraño que se llame indio al maleducado y se achaque a la “malicia indígena”, toda desventura, malos procederes que van desde botar basura a la acera hasta el narcotráfico: que exista, dentro de las nuevas generaciones, una avidez angustiante por encontrar una “cultura online” para identificarse y que libre del propio origen, labor que es ayudada por los medios de comunicación que como agentes del consumismo interiorizan en las personas una necesidad y un deseo cada día, con su consecuente frustración al no alcanzarlos.

En resumen, la dicotomía entre *griegos y bárbaros*, de la antigüedad en nuestro contexto corresponde a *civilizados e indios*.

Para convivir no es necesario pacificar

Si bien la convivencia requiere de la armonización de subjetividades y del desarrollo de una intersubjetividad, sin considerar si el individuo quiere serlo o no, la imposición apriorística es una de las múltiples lógicas que pueden existir.

También se sabe que es un deber de la educación pública, que se desarrolle el espíritu intercultural señalado en nuestra Constitución Política, se propenda por un diálogo permanente entre culturas, se permita que los jóvenes en formación conozcan y beban de las formas ancestrales de conocimiento de la misma manera que lo hacen, con ventaja, de modas foráneas y efímeras, en algunos casos de dudable eticidad o evidente nocividad de supuestas culturas mediáticas externas.

“Frente a las culturas letradas, ligadas a la lengua y el territorio, las electrónicas visuales y musicales –del video, el disco y la televisión- rebasan esa descripción, produciendo comunidades hermenéuticas que responden a nuevas formas de percibir y narrar la identidad. Identidades de temporalidades menos largas, más precarias pero también más flexibles, dotadas de una elasticidad que les permite amalgamar ingredientes que provienen de mundos culturales muy diversos, y por lo tanto atravesadas por discontinuidades, y no contemporaneidades en las que conviven

gestos atávicos con reflejos modernos, secretas continuidades con rupturas radicales” (Martín Barbero en Sáenz Obregón: 30).

Bogotá como “polifonía” cultural

Bogotá como la mayoría de ciudades de Latinoamérica responde en su conformación a la realidad social nacional y en el caso particular nuestro es la receptora de poblaciones de todas las regiones, que en ocasiones saltan de lo rural a lo urbano de manera obligada, situación que ha sido analizada por muchos autores y que coinciden en afirmar que en Bogotá convergen distintas formas de asumir la vida, dependiendo de los orígenes de las personas. Lo que constituye una cultura fragmentada, a la cual hay que prestar atención no sólo desde los centros de estudios sociales, sino desde la práctica tangible de la docencia.

“En Bogotá convive entre fracturas lo barrial, lo metropolitano, lo nacional y lo global; los pausados rituales rurales y el vértigo de la globalización; la movilidad y el sedentarismo; lo popular, lo culto y lo masivo, indígenas, afrocolombianos, mestizos y grupos de población identificados con la cultura europea estadounidense; ateos anti-religiosos, seguidores de la nueva era, protestantes evangélicos y católicos; una nueva tradición oral con cultura escrita consolidada juega con la imagen de la “diferencia” para normalizar a la población en función de una serie de deseos y hábitos comunes”.

Si tú quieres desde USA yo quiero desde Guambia

Entre la variedad de posibles alternativas para construir cultura de paz, la experiencia prefiere a “Latá-latá” por ser ejemplo de convivencia fundamentada en principios, probada en la perdurabilidad y cohesión que el pueblo Misak que ha logrado sobrevivir a pesar de los embates violentos a que han sido sometidos desde hace 500 años y que sirven de marco teórico al proyecto Latá-Latá. Latá-latá es equidad y unidad en el territorio.

Acciones y principios Latá-Latá

Teniendo la necesidad humana de participación en procesos de reconstrucción de cultura, latá- latá se consolida como un colectivo escolar que lidera procesos que vinculen el mundo interno humano, el cual nutre el mundo relaciones con el otro y con el espacio, a su vez, se reconoce la fuerte incidencia de éstos en la estructuración de ese mundo interno.

Así, se concibe la convivencia más allá de la normatividad, es vivir con el otro en la búsqueda de entendimiento mutuo mediante la palabra y es actuar para que las

relaciones con el otro y con el espacio acunen el amor por la vida, la solidaridad, la esperanza, la expresión de la ternura y el cuidado del otro. Los principios para la convivencia construidos en procesos de reflexión y acción son:

Tejido: *Tejemos palabra, pensamiento y memoria.* Es comunicación sincera para el entendimiento, es el ritual de la palabra compartida para construir cohesión en la comunidad de quienes la comparten.

Lata-latá: *Principio de equidad, unidad y diversidad.* Es el disfrute de la diferencia que se da en el encuentro de subjetividades que permita praxis cotidiana de los derechos humanos y las responsabilidades que de ellos se derivan.

El cuidado: *Fundamento del amor en todas sus expresiones.* Se trata de recuperar la esperanza, el amor por la vida, la ternura.

Madre tierra: *La preservación y el respeto por la naturaleza y los espacios.*

Kankurúa: *Lugar sagrado para la convivencia.* La experiencia construye un lugar ceremonial para los rituales de la palabra y encuentro directo con nuestra cultura ancestral. La convivencia desde lo humano requiere espacios que permitan sacralizar la vida, que posibiliten sumergirse en su profundidad. Por eso Kankurúa es el vientre donde nace la convivencia en el encuentro sincero, afectuoso y solidario con los otros seres humanos en condiciones de equidad, respeto y unidad.

Bibliografía

Dagua Hurtado A., Aranda M., Vasco Uribe L.G. (1998). *Guambianos: Hijos del arco iris y del agua*. Bogotá: Los cuatro elementos.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca nueva.

Fernández J.M. (1999). *Una propuesta de comunicación para la educación en América Latina. Razón y palabra*. (13). En: Razón y palabra. [en línea] www.razónypalabra.org.mx/marea.html.

Freire P. (2009). *Política y educación* México: Siglo XXI.

Perrot, D. (1997). *Preiswerk Roy Etnocentrismo e Historia*. Mexico: Nicoueva Imagen.

Saenz Obregon, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Bogotá: IDEP-CES.

Salas, R. (2006). *Ética intercultural*. Quito: Abya – Yala.

Experiencias de maestros

Desde los ciclos de aprendizaje se resignifica y preserva nuestro territorio, Se crea conciencia ambiental

MAXIMILIANO ALZATE BELTRÁN
Colegio Rodrigo Lara Bonilla

Este trabajo busca concienciar a la comunidad educativa para que en su territorio se administren adecuadamente los recursos renovables como el agua, la tierra, los productos forestales, la fauna y el ambiente en general sin dejar de disfrutarlos. Esto, a partir de la programación de salidas que fomenten el turismo ecológico en pro del fortalecimiento, articulación y profundización de la investigación y el conocimiento desde cada una de sus asignaturas, según el ciclo al que pertenezcan. Lo más importante es que se puede aplicar en cualquiera de las localidades de Bogotá y en cualquier territorio de nuestro país. Como resultado de todo un proceso pedagógico y experiencial que se viene desarrollando con un selecto grupo, se conformó el grupo Movimiento Ambiental ONINGISA NGAI – MAON, para desarrollar procesos de trabajo ambiental, acompañamiento, transferencia de tecnología e implementación de proyectos productivos ambientales y turismo ecológico, con el objeto de hacer de este proceso parte integral de sus proyectos de vida y orientar a la comunidad educativa.

La propuesta pedagógica del grupo muestra, entre otros alcances, la oportunidad de entender el desarrollo creativo y productivo, la capacidad de transformar y conservar la naturaleza, el uso del conocimiento, la toma de decisiones, la apropiación del territorio y la capacidad de emprendimiento con apoyo de las diversas áreas del currículo, introduciendo disciplinas y contenidos no convencionales en las escuelas,

trabajando ‘por proyectos’ que favorezcan la articulación con el Plan de Desarrollo Local “Ciudad Bolívar un desafío colectivo por una localidad justa, formativa, productiva y ambientalmente sana”. A partir de distintos saberes alrededor de un tema, una problemática, una idea, una pregunta, se introdujeron formas diversas de abordar los conflictos, pensando la escuela como un ámbito para mejores proyectos de vida. En síntesis, la experiencia que se presenta es un reflejo de lo que hacemos por ciclos para crear una conciencia ambiental en los estudiantes y comunidad en general, fruto del reconocimiento del territorio de la localidad de Ciudad Bolívar.

Configuración de la propuesta pedagógica ambiental

La localidad de Ciudad Bolívar presenta una riqueza socio-ambiental propia de su geomorfología, lo cual justifica la presencia de nacimientos, cuencas, quebradas, cuerpos de agua, zonas de bosques y áreas significativas a nivel ambiental, que se han venido degradando por los procesos urbanísticos, cada vez más complejos hasta el punto de causar deterioro en el paisaje natural local, desmejorando la calidad de vida y afectando la salud pública de los habitantes. Ese deterioro es causado por el rápido crecimiento de la población que, además de actuar de manera no sostenible con el manejo de los recursos naturales, se ha conformado sin medidas urbanísticas, y en ausencia de la aplicación de la legislación y regulación ambiental.

Se plantea entonces un objetivo principal: desarrollar procesos de fortalecimiento e implementación en educación ambiental y participación comunitaria a través de recorridos ambientales, capacitación, información, investigación y formulación de proyectos ambientales escolares (PRAE), ciudadanos (PROCEDA) y comunitarios contextualizados a la luz de los DD.HH.

Y dentro de sus propósitos estratégicos se hallan: A) socializar experiencias, conocimientos y saberes, de tal manera que se complemente y enriquezca la labor formativa que se brinda a los estudiantes en la institución educativa. De ahí la importancia y necesidad de crear las condiciones requeridas para que exista un mayor acercamiento de las áreas del currículo a la cotidianidad, con el fin de crear entornos favorables al desarrollo económico sostenible y de ofrecer la formación necesaria para aprovechar los recursos y las oportunidades. B) Permitir a las niñas, niños y jóvenes participantes reconocer otros ambientes y otros saberes, compartir experiencias y conocimientos, brindar espacios que contribuyan a promover la sana convivencia a través de acciones que generen sentido de pertenencia e identidad, solidaridad, y respeto a la vida y la diversidad como fundamento en el reconocimiento del otro. Al respecto opina el rector del colegio, Jorge Benedicto Lagos Cárdenas: *“Es de suma importancia para la Institución contar con una experiencia tan exitosa, en lo referente al cuidado y protección de la localidad, además de la dinámica que le pone a nuestro PEI con énfasis en lo ambiental y los derechos humanos”*.

Así mismo, la propuesta busca que se complemente y enriquezca la labor pedagógica que se ofrece a los estudiantes en la institución educativa desde el sentido

social de la educación, donde exista un mayor acercamiento entre la escuela y los diversos escenarios, culturas e individuos desde el enfoque humanista y los aspectos específicos del desarrollo humano, de tal manera que se genere una transformación de las prácticas pedagógicas escolares.

En este proceso colectivo, participante y autocrítico, se plantea una dinámica en cada uno de los senderos y escenarios ofrecidos por la localidad de Ciudad Bolívar para que sean un laboratorio de enseñanza-aprendizaje tendiente a la formación integral de niñas, niños y jóvenes, que permita guiarlos a mejores niveles del conocimiento, aprovechando al máximo sus talentos y sus inclinaciones vocacionales, intelectuales, científicas y artísticas. A su vez, busca que la comunidad educativa participante efectúe una re-lectura de los registros realizados a lo largo de estas rutas, en un intento por convertir la experiencia en saber pedagógico. Como muestra de este proceso consignamos las palabras del padre de familia Gerardo Gutiérrez Osorio, quien con gran emotividad afirma: *“Es uno de los proyectos que nos propuso el colegio en el cual he participado, muy interesante para nuestros hijos(as) y en el cual nos incluyeron a los padres de familia el cual permite para nosotros compartir estos escenarios de aprendizaje, donde podemos apreciar nuestra localidad, en la riqueza de flora, fauna y cultura, donde se aprende haciendo dentro del contexto natural”*.

Igualmente, se propusieron acciones tales como caminatas de reconocimiento, expediciones, recorridos guiados, levantamiento de mapas, identificación de especies nativas de flora y fauna para el desarrollo endógeno del conocimiento, a través de rutas y senderos ambientales amigables en el territorio de Ciudad Bolívar. Las capacidades científicas, el desarrollo tecnológico y la innovación, contribuyeron a la apropiación, conservación y al desarrollo social y económico del territorio, y al reconocimiento de cada localidad como resultado de una historia en la que se ha ido configurando el entorno institucional, cultural, productivo, económico y organizativo de la comunidad. Se reconoce el territorio de Ciudad Bolívar con responsabilidad social y ambiental y se dejan registros fotográficos de sus senderos seguros, espacios para la recreación y la migración de aves, fuentes hídricas, entre otros.

Exaltando la riqueza y aportes obtenidos desde las experiencias pedagógicas alcanzadas con muchos colegios de todas las localidades de Bogotá, que aceptaron ser pilotos de los diferentes proyectos propuestos por COBEAVINT ONG, su gerente afirma lo siguiente: *“Los alcances de éste proyecto se han visto reflejados en el despertar del sentido de investigación, el sentido de pertenencia y la conciencia ambiental de estudiantes, docentes y familias; lo cual nos permite en este momento presentar a las diversas comunidades educativas una experiencia significativa digna de proyectar y replicar en el lugar del país que se desee”*.

Además de las acciones enunciadas, y dentro de las estrategias de concienciación y reconocimiento de la problemática que afecta el territorio, el proyecto aplica una serie de estrategias exploratorias, en las cuales realizamos la sistematización de experiencias, contadas a partir de la construcción de una práctica que se ha vivido o se está viviendo. Se registran estrategias, las acciones implementadas, los

resultados obtenidos, el contraste de los mismos... permitiendo a los estudiantes que participan plantear situaciones comparativas y críticas.

David Ramírez estudiante de ciclo 5, por ejemplo, manifiesta lo importante que son estas actividades para conocer las problemáticas ambientales y poderlas abordar desde las áreas del conocimiento por ciclos, donde los compañeros aporten posibles soluciones desde la mirada de los jóvenes emprendedores. Entre tanto, Michel Castellanos, estudiante de ciclo 3, comunica que hasta este año que comenzó el trabajo de conocer el territorio, desconocía todo lo que hay en la parte rural *“y cómo estos escenarios me vienen aportando para el trabajo académico ya que estas aulas vivas son fundamentales para nuestra formación política y social en mi formación”*. El estudiante Diego Peña del ciclo 4 señala: *“Son ya dos años dentro del proyecto y lo que me ha permitido la construcción de mi propio criterio y además me ha permitido participar en el comité ambiental local y poder ayudar a construir propuestas en beneficio de mi localidad y la experiencia que he conseguido para compartir con mis compañeros”*.

De este modo, se aprovecha dicho patrimonio para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, que les brinda escenarios, rutas y senderos distribuidos a lo largo y ancho de la localidad de Ciudad Bolívar, ubicándose, racional y actitudinalmente en situaciones de aprendizaje que se derivan de articular lo teórico con lo práctico, las influencias e interrelaciones del entorno inmediato, el saber escolar con la vida cotidiana, la escuela con la comunidad, el saber regional con el saber universal, entre otras relaciones.

Nuestra pedagogía, está preocupada por la promoción de la vida. Nos basamos en las vivencias, las actitudes, los valores, las prácticas reflexivas, las cuales adquieren particular importancia en una metodología donde hacen sinergia los derechos humanos y los derechos de la tierra.

Estructuración por ciclos

Esta propuesta pedagógica para generar conciencia ambiental en los alumnos y comunidad, se halla organizada en los cinco ciclos escolares de la siguiente manera:

El trabajo con **primer ciclo** se denomina “Infancias y construcción de sujetos - Estimulación y Exploración”. Este primer ciclo cuenta con dos etapas. En la primera, la capacidad investigativa se traduce en la curiosidad natural y en el deseo de saber, pero hacia el final del ciclo la capacidad investigativa debe haber superado la pregunta sencilla y aislada. Los siguientes, son temas que trabajamos durante este ciclo:

1. El huerto: de lo natural a lo artificial, mis herramientas, mis plantas, mi entorno.
2. Coloreando mi naturaleza.
3. Rompecabezas, de lo natural a lo urbano (la tierra es nuestra casa).
4. Cultura del agua (cómo se forman las nubes, la canción del agua).

6. Reconocimiento del recurso hídrico de la localidad (salida ecológica al territorio).
7. El lenguaje del mito (historia de un niño y el medio ambiente).
8. Tecnología: los experimentos y la escuela.

El **segundo ciclo**, “Cuerpo, creatividad y cultura - Descubrimiento y Experiencia”, es en el que dirigimos la curiosidad hacia el establecimiento de relaciones que vayan conformando teorías aunque sean incipientes; los estudiantes pueden generalizar su reflexión acerca de la naturaleza, la sociedad, la ciencia, la técnica y la preservación de la vida como valor fundamental hacia otros valores como el mejoramiento de la calidad de vida. Nos enfocamos en:

1. El huerto: Vive la agricultura ecológica (recorrido por los ejes ambientales).
2. Biodiversidad y diversidad cultural: reconocimiento y protección de la flora y fauna de cada región. Así como el reconocimiento de especies en vía de extinción y un trabajo académico sobre taxonomía e importancia biológica, social y/o comercial.
3. Cultura del agua: Aventuras con el ciclo del agua.
4. Reconocimiento del recurso hídrico de la localidad, realizamos salida ecológica al territorio.
5. El lenguaje del mito: La madre monte.
6. Reconocer el territorio.
7. Microorganismos Eficientes (hongos y bacterias).

El **tercer ciclo**, “Interacción social y construcción de mundos posibles- Indagación y Experimentación”. Se van conformando teorías aunque sean incipientes, acerca de la naturaleza, la sociedad, la ciencia, la técnica y, la preservación y mejoramiento y calidad de vida como valores fundamentales. Las temáticas que se trabajan son:

1. Promotores de un mundo dinámicas de exploración institucional. (PIGA).
2. Un Huerto en la Escuela: El campo, la ciencia y la tecnología.
3. Cultura del agua, con proyectos como “Baila, baila con los ciclos del agua”
4. Reconocimiento del recurso hídrico de la localidad (salida ecológica al territorio).
5. Hidroponía (¿Qué hago con mis plantas?).
6. Adoptando una mascota ideal (animales en vía de extinción).

El **cuarto ciclo**, denominado “Proyecto de Vida - Vocación y Exploración Profesional” es de carácter teórico, se identifica el conocimiento que posee el alumno sobre los procesos físicos, químicos y biológicos, más cercano al de los científicos. El trabajo se enfoca en:

1. El Huerto escolar: Tecnologías sostenibles, la ciencia y la tecnología y el emprendimiento.
2. Biotecnología en la alimentación humana.
3. Cultura del agua (métodos de tratamiento de agua) (¿cómo elaboramos un filtro?).
4. Reconocimiento del recurso hídrico de la localidad (salida ecológica al territorio).

Por último, en el **quinto ciclo** “Proyecto profesional y laboral - Investigación y

desarrollo de la cultura para el trabajo”, el estudiante debe alcanzar un nivel elevado en el proceso de desarrollo del pensamiento científico, en consecuencia debe haber alcanzado los objetivos consagrados en la Ley General de Educación que atañen al área y los objetivos propios del área. En otras palabras, debe ser capaz de adquirir y generar conocimientos científicos y técnicos más avanzados a través del trabajo en investigación, donde se muestre siempre como un individuo crítico y creativo, reflexivo con capacidad de análisis y de síntesis y con un profundo compromiso ético que lo oriente hacia el mejoramiento cultural y de la calidad de vida, y fomento al desarrollo de proyectos de investigación. En este ciclo profundizamos en:

1. Proyectos agropecuarios y comunidad: construcción y manejo de conocimientos llegando a desarrollar capacidades en: describir (utilizando las categorías de las ciencias); narrar (apoyándose en teorías explicativas) y razonar (apoyándose en teorías explicativas)
2. Cultura del agua. Recurso y sistemas hídricos, importancia social.
3. Reconocimiento del recurso hídrico de la localidad (salida ecológica al territorio).
4. Biotecnología curiosidad científica y deseo de saber, exploración de varios temas científicos.
5. Inquietudes y deseos de saber acerca de temas teóricos, ambientales y tecnológicos.
6. Planteamiento y tratamiento de problemas tecnológicos y ambientales.
7. Formación ética y empresarial.

De las **ventajas** del proyecto: es muy pertinente, ya que permite poner en contexto a la comunidad educativa; permea el currículo Institucional y se articula con el PEI “Democracia y Derechos humanos en la Educación Ambiental”; se generan espacios de participación como son: el Comité Local de educación Ambiental –CLEA- y el Comité Ambiental Local –CAL-, lo cual hace que el estudiante, padre de familia y docentes participen en los planes de soluciones locales a las problemáticas. Y dentro de las **desventajas**: se cuenta con pocos espacios en la escuela para dar conocer las bondades del proyecto; hay necesidades de tipo económico para recorrer más el territorio con la comunidad educativa; encontramos un porcentaje alto de resistencia al cambio frente a metodologías y procesos enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, y a manera de conclusión, podemos plantear que se requiere de manera urgente la implementación y el desarrollo de un programa de educación ambiental que fortalezca los programas PRAE y PROCEDA de la localidad, orientado a proteger la riqueza ecológica, cultural y patrimonial de tal modo que las nuevas generaciones se inserten en espacios de participación para la protección, preservación y conservación del medio ambiente.

La presentación tiene los siguientes escenarios:

Fotografías y ubicación de la localidad, con lo hermosa que es (porque permite la convivencia pacífica), los problemas ambientales que hay dentro de ella que no favorecen la convivencia.

Acciones de los estudiantes que actúan con responsabilidad social y ambiental, donde se construyen los mejores escenarios para la convivencia con el congéneres y luego con el entorno.

Una serie de preguntas de reflexión para todos, donde se colocan situaciones para hablar desde la Institucionalidad de ciclos para resignificar el territorio, desde la convivencia y las políticas públicas de participación.
Está construida con un programa especial llamado SONY VEGA.

Experiencias de maestros

Proyecto “ser humano”. Un diálogo en derechos, hacia la gestión y el control social

LUIS FERNANDO VELÁSQUEZ LEÓN – SANDRA OSPINA DÍAZ
Colegio Distrital Restrepo Millán

La propuesta de investigación del ¿cómo hacer significativos los derechos y su ejercicio a la comunidad?, significó una indagación sobre los conocimientos, motivaciones y simbolismos representados en la acción social individual y colectiva. El cumplimiento de la escuela como promotora de proyectos, reestablecedora de derechos, pretende reforzar al parecer el sistema de valores que soportan la ética en una democracia. El trabajo de los 2 años anteriores permitió a los estudiantes foco, acceder al conocimiento y reconocimiento de los derechos, al detalle básico de comprender el fundamento a priori para la vida del hombre contemporáneo, a la reflexión sobre el *Ser* Humano, lo que implica en nuestra sociedad, la que se conmueve (inmediatez, sopor, morbo), y sorprendida, es a la vez indiferente.

La investigación Ser Humano, en el colegio Restrepo Millán condujo a la indagación del sentido que tienen los derechos en la Comunidad Educativa, el reconocimiento del alcance real de las instituciones y mecanismos, que promueven y protegen los derechos, hacia la intervención y gestión en la escuela. El trabajo pedagógico del proyecto ser humano, hizo posible un acercamiento hacia el ejercicio de derechos en el colegio y se desarrolló en tres aspectos, reflexión en la comprensión de los derechos, el imaginario de la Comunidad Educativa restrepista frente a los derechos, y el ejercicio de los mismos como parte de la formación ciudadana y

la acción democrática. La comprensión de los derechos en el ejercicio cotidiano, el sentido y fundamento de los que se consagran en la constitución nacional desde los derechos fundamentales, sociales, económicos culturales, colectivos y del ambiente, estableciendo la relación y necesidad de aclarar el alcance, motivar desde la misma esencia del contrato social y la misión intrínseca de las normas como facilitadoras de la convivencia.

Reflexión

Los problemas escolares con su componente de violencia (acción voluntaria para proferir un daño) en la esencia de las relaciones cotidianas, implican de sí, entender desde dónde y hasta dónde somos beneficiarios del derecho y el límite de ese beneficio.

La Constitución de 1991, ordenó una orientación educativa que reflejara una posición incluyente donde el estudiante construye el conocimiento fundamentado en la meta y el logro que se pretende como comunidad y el apoyo de recursos que se aseguren, con un PEI que necesariamente implica un soporte de valores sociales para facilitar la convivencia. Se hace imprescindible reconstruir además las relaciones sociales haciendo que pierdan la verticalidad y el exceso de poder representado en las jerarquías no negociadas, transformando el espacio escolar en un ambiente dialógico de acuerdos y fines concertados por la comunidad conforme los problemas, dificultades y sueños para el futuro.

Imaginario

Enfrentamos la circunstancia de las resistencias en la propia comunidad, de la circunstancia del cómo se viven los derechos y cuáles, y qué motivaciones tienen los nuevos liderazgos, situaciones formales (como el uniforme), la seguridad, el consumo de sustancias prohibidas, las groserías, la actitud frente a los demás en la comunidad, el control, la vulnerabilidad en la comunicación, en la satisfacción de necesidades mínimas para la interrelación social. El proyecto ha evidenciado la resistencia de los actores, la indiferencia del Estado representado en la escuela y el miedo social a la retaliación, acompañado de la pereza a la gestión.

Transformación de los valores sociales

Los derechos ingresaron con la fuerza de la obligatoriedad y se impusieron a través de proyectos, cátedra, conversatorios, conferencias, capacitaciones, y el ambiente social permeó las mentes comunicando que se vivía en una sociedad incluyente, participativa, donde cada individuo, ciudadano es beneficiario de una amplia gama de derechos en equidad, justicia y libertad. La reacción interinstitucional polarizó las posiciones enfrentando fundamentalmente a los estudiantes y padres contra la resistencia de los maestros que estaban cómodos con la jerarquía del poder, al obtener la última palabra aun cuando fuera evidente la influencia de la profunda

subjetividad que nos mueve como humanos pero que debemos controlar como maestros. Por eso las resistencias fueron tomando posesión del imaginario restringido y considerando que los chicos no se dejan hablar, que siempre tienen la razón, que son injustos, que inventan y amenazan, son pasados (groseros, hablan en doble sentido, hacen miradas morbosas...), irrespetuosos; que los chinos son: mentirosos, tramposos, malhablados, groseros, amenazantes, facilistas, irresponsables; que los padres son: irresponsables, conchudos, mentirosos, alchahuetas, groseros, irrespetuosos, facilistas, atrevidos; las personas de servicios generales son: indiferentes, cumplidores.

Lo escrito ha sido contemplado en los últimos tres años con un grupo de estudiantes que inició en curso noveno y este año está en undécimo, próximos a recibir el grado y han expuesto en las clases, talleres, actividades, ensayos, encuestas, conversatorios, al tiempo que hacían un reconocimiento de derechos, instituciones, antecedentes, mecanismos para abordar una vida en derecho progresivamente, profundizándolos, hechos históricos, conceptos y definiciones que expresan el sentido social e individual del derecho desde una perspectiva contemporánea, los hechos cotidianos que los implica, las acciones reales en el campo de los derechos en Colombia, con lo que relacionamos la amplitud de temas y la concreción de algunos hechos para mejorar en la institución, la introducción de algunas legislaciones básicas especialmente en lo que toca a sus fundamentos como la indefensión, la oportunidad, la seguridad, la corresponsabilidad, la integralidad, y a la vez que reconocemos la vida en derecho, abrumados denunciaron de la misma manera que toda esa maravilla no se cumple, se sienten afectados en la seguridad, los continuos robos a mano armada en la hora de la salida del colegio donde los ladrones conocidos por muchos, presumiblemente menores, llevan 3 años robando (Derechos a la propiedad y a la seguridad) las agresiones en el interior del colegio (puntazos, golpes, amenazas, el expendio y consumo de sustancias prohibidas por la ley; “ambiente sano”); las calumnias y mentiras que circulan de boca en boca, los letreros en los baños, pupitres, salones, en las redes sociales, en los pasillos (intimidación personal, buen nombre, igualdad legal frente a procesos de convivencia, debidos procesos, atención oportuna y eficiente en la prestación de servicios de salud), la oportuna apreciación del entorno, el aseo de los baños (uso), aseo del patio, de los salones, la destrucción de los bienes públicos a cargo del colegio, la reconocida indiferencia hacia lo que acontece todos los días, los productos en mal estado que expende la cafetería, los espacios escolares subutilizados, la poca gestión en actualización de equipos, libros en biblioteca, programas de formación y egos antiguos intocables.

¿Qué situaciones movilizan al individuo y a la comunidad en el ámbito de derechos? Esta respuesta se evidencia de acuerdo con las necesidades, políticas, académicas, personales...

La confrontación con los hechos, el asumirse como ciudadano que puede abordar las situaciones de vulneración de derechos, en su realidad escolar haciendo uso de medios a su alcance, habiendo sido capacitado para el control social, para entender el papel de veedor en su contexto escolar y el camino para la gestión hacia el logro

de los objetivos, la elección de dos problemas escolares que vulneran los derechos humanos planteados y justificados desde los fines y derechos consagrados en la constitución nacional y el manual de convivencia, como soporte del contrato social que compone el esquema de la contemporaneidad, todo esto para ser intervenido y efectuar las acciones correspondientes en contexto de control y gestión social, buscando la restitución, aplicabilidad de los derechos que se considera afectados.

Después de dos años de definir espacios, situaciones de riesgo escolar, de tratar de comprender las vías y procedimientos, los estudiantes de grado 11 iniciaron la gestión escolar que hasta el mes de julio arrojó los siguientes resultados:

Situaciones sociales escolares:

Uniforme (cambio, y chaqueta)

Cafetería

Aseo y mejoramiento de los balos y el patio

Salones y pupitres que llegaron como dotación nueva para 2010

Seguridad a la salida del colegio

Recursos para laboratorios

Recursos para biblioteca

Recursos para emisora

Recursos para banda

Recursos para salones de informática

Recursos para mantenimiento de computadores y sonido.

Al definir y asumir los problemas resalta que para la comunidad estudiantil no sea de gran trascendencia (contrario a los docentes) el tráfico y consumo de sustancias que afectan el sistema nervioso central (drogas), pareciera que se ha introducido en la mentalidad diaria y comunitaria el consumo como parte de la socialización secundaria en la escuela y en las calles

Señalar con precisión los problemas en un contexto de derechos donde deben plantear y justificar cada elección, los condujo a definir unas metodologías conforme con los objetivos que establecieron, teniendo en cuenta mecanismos de protección de derechos, las instancias del gobierno escolar, el grupo Hermes para conciliación escolar (que manifestó resistencia para abordar específicamente el problema de la cafetería), las instituciones nacionales que protegen los derechos. El proceso ha enfrentado dificultades que se han discriminado así:

Personales: que tienen que ver con la mecánica individuo y sociedad, es el miedo, la pena,.....

Es muy difícil plantear las situaciones con claridad y con argumentos apoyados en los contenidos...

Institucionales: que tienen que ver con el funcionamiento propio del sistema escolar, políticas públicas, introducido en un engranaje mayor política-poder. Ninguno quiere comprometerse a ayudar a los estudiantes, por lo menos no a firmar nada.

Agradecemos a las siguientes entidades
el apoyo brindado a la realización del seminario:

Secretaría de Educación Distrital
Ministerio de Educación Nacional
Embajada de Francia
Agencia Presidencial para la Acción Social
y la Cooperación Internacional Kassani Diseño



Memorias del Seminario Internacional
**Ciudadanía y convivencia:
un espacio de reflexión desde
la educación y la pedagogía**

Este libro recoge las memorias del Seminario Internacional “*Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía*” realizado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico consciente de la importancia que reviste el análisis, conocimiento y apropiación de experiencias sobre ciudadanía y convivencia en los contextos escolares.

SERIE
MEMORIAS
IDEP

