

1. VIDA DE MAESTRO

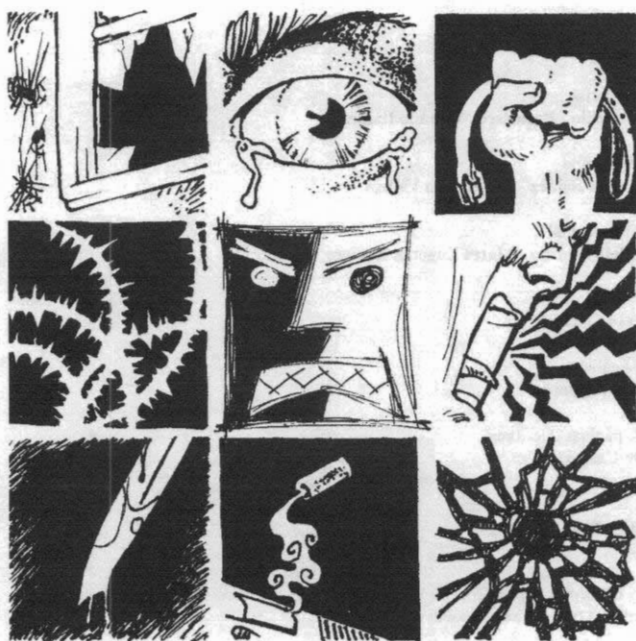
Violencia en la Escuela - Violencia en la Escuela

Violencia en la Escuela



Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
ALCALDÍA MAYOR SANTA FE DE BOGOTÁ

Violencia en la Escuela



Instituto
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO
ALCALDIA MAYOR SANTAFE DE BOGOTA



ALCALDIA MAYOR SANTAFE DE BOGOTA

Directora General
Clemencia Chiappe

Subdirectora Académica
Olga Lucía Zuluaga Garcés

Asesoría de Comunicación Educativa
Ann Marie Look Rivas

Edición y escritura de Vida de Maestros
Francisco Montaña Ibáñez

Coordinación Editorial
Ana Cristina Carrillo - Francisco Montaña Ibáñez

Investigación de Campo
Francisco Montaña Ibáñez - Magdalena Vallejo

Investigación Documental
Magdalena Vallejo Morillo - María Eugenia Romero Moreno

Diseño Gráfico y Editorial
Carmen Huertas Ceballos

Ilustración de la cubierta
Marcela Medina Higuera

Ilustraciones de páginas interiores
Andrés Rey De Castro

Impresión
Panamericana Formas e Impresos

Las opiniones y conceptos expresados por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no comprometen la política institucional del IDEP.

Se autoriza su reproducción total o parcial citando la fuente y los créditos de los autores. Se agradece el envío de la publicación en la cual se hace la reproducción o referencia al IDEP.

ISBN - Serie Vida de Maestro: 8018-18-8
ISBN - Violencia en la Escuela: 8018-19-6

© Primera edición: Enero de 1999.
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO — IDEP —
Carrera 19A No. 1A-55 Barrio Eduardo Santos
Teléfonos: 337 1384 - 337 1320 - 337 1289 Fax: 333 9905
Correo electrónico: idep@docente.idep.edu.co Página Web: www.idep.edu.co
Santafé de Bogotá, D.C., Colombia.

ÍNDICE

Así nace una vida de maestro	5
Una Escuela en un país	7
Así son las historias:	8
— Actividad Reconocida	10
— La dama del río	14
— Los callejones de la piel	19
Presentación de la ponencias:	24
— Maltrato, Violencia y estructura Escolar, <i>Francisco Cajiao</i>	25
— Matoneo en la Escuela, <i>Sonia Mejía de Camargo</i>	34
— La educación secundaria un presente por construir, <i>Elsa Castañeda</i>	41
— Derecho a la educación en situaciones de conflicto armado, <i>Adela Morales</i>	48
— Las pandillas y la escuela, <i>Amparo Ardila</i>	54
— País, marginalidad y escuela, <i>Patricia Ariza</i>	63
— El decálogo de Alejo y el Buen trato, <i>María Isabel Gonzalez</i>	67
— Las Claves las tienen los niños, <i>Marta Luz Parodi</i>	73
— Redes de respuesta social frente al maltrato infantil, <i>Liliana Muñoz y Gloria Casas</i>	81
— Seminario sobre violencia en la escuela, <i>Ma. Eugenia Romero Moreno</i>	86
Introducción a los artículos:	96
— Escuela y juventud en los procesos populares, <i>Diego Pérez y Marco Raúl Mejía</i>	97
— Los derechos fundamentales en conflicto en el proceso educativo: introducción a la jurisprudencia de la Corte Constitucional, <i>Catalina Botero Marino</i>	121
Bibliografía	134
Reseñas biográficas y notas	142

*Este libro está dedicado a todos aquellos
que, generosamente, nos ofrecieron
su tiempo y sus palabras, pues sin ellos
nada hubiera sido más
que un sueño.*

Las preguntas que siguen a continuación nos asaltaron durante todo el proceso de elaboración de este material. Sabiendo que en el presente libro no se encuentran las respuestas, queremos proponérselas para compartir con ustedes el camino que hemos recorrido.

¿Cuáles son los factores de la violencia, manifiesta o no, que afectan más fuertemente a la comunidad educativa?

¿Cómo podemos los educadores ayudar en la búsqueda de soluciones para evitar la violencia que afecta a nuestros alumnos y a nuestro medio?

¿Cómo podemos lograr la participación de la comunidad, su apoyo y comprensión en relación a nuestros esfuerzos para evitar la violencia?

¿Cómo se pueden afianzar las relaciones entre las instituciones educativas y académicas para prevenir la violencia en el entorno escolar?

¿Cuáles son las estrategias concretas más efectivas que se desarrollan en la actualidad para prevenir y atenuar los efectos de la violencia en la escuela?

Hay grupos de niños y adolescentes que de ninguna forma se acogen a modelos pedagógicos tradicionales, ¿Qué esquemas teóricos y metodológicos se están poniendo en práctica para dar solución a su inclusión en las escuelas?

Si encuentra que éstas no son suficientes para motivar una reflexión seria sobre el asunto, o si por el contrario ha encontrado respuestas a alguna de ellas, esperamos con atención sus comentarios en la oficina de medios del IDEP.



ASÍ NACE UNA VIDA DE MAESTRO

El proyecto editorial **Vida de Maestro**, nace de la profunda convicción de que el grupo de maestros del Distrito Capital tiene en sus manos una inmensa responsabilidad que no ha sido correspondida en muchos aspectos por los actores de la ciudad. Es evidente que los educadores, aunque convencidos del impacto que tiene su trabajo sobre el tejido social de la urbe, usualmente se ven enfrentados a situaciones de profunda complejidad, que no siempre saben cómo asumir. El objeto, entonces, de este proyecto es acudir, con unos ciertos elementos de reflexión lúdica y teórica, en apoyo de los maestros, como parte de un proceso de socialización de experiencias, basado en la convicción de que es en la actividad docente, y no en otra parte, donde es posible encontrar soluciones al complejo mundo de la educación. De esta manera, la metodología adoptada fue simple: ir a los maestros, aprender de ellos, descubrir en sus acciones los relatos que le permitieran, si no encontrar soluciones, si empezar a formular preguntas en el sentido correcto.

De esta manera se dio inicio a una investigación de tipo etnográfico enfocada al descubrimiento de experiencias significativas en el ámbito pedagógico de la ciudad. Como herramienta de investigación, se diseñó una entrevista flexible que pretendía descubrir las razones de los logros o de los fracasos, el devenir familiar y social y su relación con los asuntos escolares. La investigación estaba centrada en la vida de los maestros del Distrito, con la certeza de que es ahí donde se encuentran las razones de las formas pedagógicas, y que justamente estas razones son las que importa compartir.

Esta investigación se vertirá en un dramatizado de televisión. En esta serie editorial, además de las Historias de Vida de Maestros del Distrito, se incluirán algunas reflexiones teóricas sobre los asuntos que aparecen en ellas. Profundizar en ciertos aspectos y enunciar otros nuevos, es entonces la posibilidad que nos permite esta nueva herramienta.

De todas formas, no fue fácil definir cuál de los problemas o logros particulares detectados en la investigación podrían potencializarse y alcanzar un nivel de generalización importante. Abarcar todos los aspectos resultados del trabajo de campo, superaba las posibilidades reales del proyecto editorial, de manera que como solución conceptual se partió de una división general, que lograra articular la mayoría de asuntos cruciales. Así, aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales se convirtieron en las primeras categorías de organización de la información. Una vez anclados, fue posible ver más claramente los resultados y a partir de estas tres categorías se gestaron diez temas, que las cruzaban o que pertenecían a una de ellas (Violencia, sexualidad, innovaciones, relaciones con la comunidad, etc). Éstos permitieron diseñar una serie de seminarios en los cuales se trabajará, desde diversas perspectivas del conocimiento, cada uno de los asuntos.

Las historias de vida, las ponencias realizadas en los seminarios, una recopilación de artículos especializados y una bibliografía sobre cada tema, son el cuerpo de cada uno de los diez volúmenes de la serie editorial Vida de Maestro que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se complace en poner a su disposición con el firme deseo de estimular el encuentro de experiencias y el crecimiento del diálogo; asuntos definitivos en el fortalecimiento del movimiento pedagógico urbano y nacional.

UNA ESCUELA EN UN PAÍS

Hablar de la Escuela en un país como el nuestro no es fácil. Implica revisar nuestras posiciones frente al sentido que tiene ésta en la dinámica de nuestra vida social y particular; escoger con detenimiento una perspectiva para hacerlo y pensar en el país en el que vivimos, que permitimos y construimos. Es entonces cuando se hace evidente el otro componente que le da óptica metodológica a este primer volumen de la colección editorial **“Vida de Maestro”**: la Violencia. Y no porque sea el tema del día, sino porque a partir de la reflexión sobre la violencia y las relaciones que ésta tiene con la escuela, es posible acercarse al núcleo fundamental en que la colección quiere hacer hincapie: el ser humano en la escuela. Es evidente que los procesos psicológicos y sociales que rodean los hechos violentos nos permiten formular una pregunta fundamental y que no es nuestro propósito resolver: ¿Qué clase de seres humanos, qué sueños, qué pasados y futuros son los que acompañan a los protagonistas de la violencia? ¿Cuál es el clamor que hay detrás de cada bala, de cada grito?

La relación entre la escuela y la violencia, es la relación entre la escuela y la sociedad donde la escuela se nutre. Así, podría parecer una tautología intentar abordar el asunto de la violencia en la escuela, sin embargo en el empeño nos acompaña el convencimiento de que asumir esta perspectiva nos va a permitir acercarnos al susurro estremecedor que hay debajo de cada piedra lanzada, de cada bala disparada, seguros de que al ser reconocidos socialmente, se podrán articular en palabras, frases, gestos y discursos que le den inicio a una nueva forma de diálogo, base de una nueva civilización.

HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS



ASÍ SON LAS HISTORIAS

Las historias de “Vida de Maestro” se realizaron a partir de entrevistas de campo con docentes del Distrito Capital de colegios públicos y privados, nacionales y distritales. En las entrevistas se pretendía descubrir cuáles eran los hallazgos en el acercamiento conjunto hacia el conocimiento, cuáles los inconvenientes que hacían erráticos los destinos de quienes se han jugado la vida en la enseñanza, cuáles los escollos que alejan de la felicidad los encuentros entre los alumnos y los maestros. Se trataba de acercarse, a través de las historias de vida, a los momentos críticos del desarrollo de la docencia en casos particulares y en condiciones específicas.

Las visitas a los docentes se hicieron de manera aleatoria y el resultado de éstas, las historias de vida que dieron origen al proyecto, se basaron en ellas. Por lo tanto, es posible que algunos de los entrevistados se encuentren retratados en una, dos o más de las historias, como es también posible que no se encuentren en ninguna de ellas. Los personajes que aparecen en ellas fueron construidos a partir de un rasgo presente —y relevante para el tratamiento del tema— en uno o más entrevistados. De igual manera el cuerpo narrativo surgió del relato de uno de los entrevistados, o de la fusión de algunas entrevistas. Incluso hay historias que parten de un rasgo relevante y común a varios entrevistados pero adquirieron su forma definitiva en la imaginación del narrador.

De cualquier manera, la intención en todo momento fue y continúa siendo, permitirle a sus protagonistas, los maestros del Distrito Capital, verse reflejados en un espejo donde tal vez sea posible descubrir los rasgos del monstruo, del héroe y del ángel que hay en todos los actos humanos.

En el caso específico de las historias escogidas para dar inicio a la reflexión sobre la Violencia en la Escuela, es importante resaltar nuestra certeza de que la violencia tiene muchas formas de manifestarse. Desde el simple desconocimiento por el otro cuando no se responde a su pregunta, cuando no se reconoce su cuerpo en el espacio, cuando su nombre nunca es pronunciado, hasta el golpe de autoridad, el uso del conocimiento y la edad para someter, la pretensión de subyugar a los aparentemente más débiles a una voluntad ajena a sus deseos, o el disparo que elimina el contrario, hay un enorme y desafortunado diapasón de acciones que son nuestra cotidianidad. Las tres historias que presentamos, tocan diversos puntos dentro del arco de aquello que podría denominarse como acciones violentas en la Escuela, sin pretender más que ser un resorte para dar paso a la reflexión sobre la Violencia en nuestro diario acontecer escolar.

Los callejones de la piel

José Ignacio, un hombre de cuarenta años y soltero fue profesor por vocación y herencia. Su madre, también maestra ejerció una reconocida influencia en la formación intelectual y emocional del futuro profesor, de manera que cuando tuvo que enfrentarse por primera vez a un curso de niños, reprodujo de memoria las prácticas que había visto realizar a su madre. Aunque después de los primeros años de ejercer el oficio, intentó abrirse camino en otras actividades que le reportaran mejores beneficios y menores esfuerzos, terminó reconociendo que, de ninguna manera, podía vivir lejos de la pedagogía.

Así, después de montar una empresa y fracasar, José Ignacio volvió a la Secretaría de Educación donde, después de varios exámenes y entrevistas, consiguió un nombramiento. Fue destinado a una escuela rural. Para llegar a ella, caminó algunos kilómetros sometido a la inclemencia del sol sabanero. Una vez allí, encontró

que la escuela había estado cerrada varios meses y que él era el primer maestro que pretendía reiniciar labores. Los padres agradecidos por su llegada le ofrecieron una casa cercana para evitarle el agotador viaje diario. Ignacio aceptó encantado.

La escuela funcionaba bajo la modalidad de Escuela Nueva (1). Esto obligó a José Ignacio a ensayar. Tenía un tablero en el que no era muy fácil escribir, además, no todos los alumnos sabían leer, de manera que aprendió a hacer de sus clases un cuento largo. Esta didáctica, pronto empezó a fatigar a algunos; la imaginación del maestro no siempre estaba en estado de chisporrotear historias para ilustrar los conceptos que no podía escribir. Cuando se dió cuenta de que algunos de sus pupilos se iban de sus clases mirando por la ventana hacia la montaña que se cubría y descubría de nubes, entendió que en ellas, las montañas y las nubes, podría estar el reemplazo de la tiza y el complemento de los cuentos.

Al principio sólo se atrevió a hacer las salidas durante una hora de un día a la semana. El entusiasmo que les producía a sus alumnos explicarle el funcionamiento de todo lo que Ignacio desconocía de la vida campesina, lo impulsaron a arriesgarse cada vez más. Al cabo de las semanas, una gran parte de las actividades tenían lugar fuera de la escuela. Gracias a las salidas, Ignacio aprendió a pensar como un campesino, entendió los mensajes de las nubes, del color de las hojas, del sentido del viento. Con estos conocimientos pudo acercarse más a sus alumnos, a su mundo.

Pasaban mucho más tiempo juntos del previsto, hacían juntos muchas más cosas de las establecidas. La cercanía ofreció la posibilidad de acercarse, de tocarse sin otra intención distinta de comunicarse.

Desafortunadamente, el acercamiento con los alumnos y su soltería dieron lugar a habladurías e incluso a retiros de la escuela. Al principio José Ignacio logró manejar el asunto con suficiente dignidad para evitar conflictos mayores, pero la llegada de su com-

pañero de trabajo, un profesor joven e inquieto a quien invitó a compartir la casa que le arrendaron los padres, terminó de agravar la situación.

Una tarde que fue visitado por una madre y algunos de sus alumnos, siguiendo las normas de la cortesía más elemental, los invitó a tomar una taza de agua de panela que él mismo preparó. La madre suspicaz le propuso ocuparse ella misma de una tarea tan femenina y se dedicó a indagar sobre la vida personal del profesor, le parecía raro que viviera con otro hombre, no entendía cuál de ellos cocinaba ni cuál lavaba la ropa. Ignacio intentó explicarle que los dos se ayudaban y se acompañaban. La mujer supo que Ignacio no tenía familia en la ciudad y creyó entender, con malicia, la razón por la cual se había dedicado tanto a los niños. Sin dejar que los niños terminaran el juego en que se habían entretenido, abandonó sorpresivamente la casa.

A los pocos días, Ignacio fue abordado, por un comité de madres espías bañándose al aire libre mientras su compañero le echaba agua caliente encima. Con esta nueva pieza del rompecabezas no tuvieron ya ninguna duda acerca de las inclinaciones de la personalidad del profesor. Así, que sin preámbulos, la defensora de la moral decidió abordarlo con su preocupación.

— Profesor...

— ¡Señora! Ya me visto y nos tomamos una aguadepanela...

— ¿Para qué? — les respondió la mujer mirándolo desafiante y arrastrando hacia afuera a uno de los niños que la acompañaban y pretendía entrar a la casa del profesor, — no vamos a tomar nada.

Ignacio hizo esfuerzos por entender lo que ocurría. La mujer, que avanzaba hacia la puerta de la casa, una vez se plantó en el umbral, se detuvo allí dispuesta al parecer a dejar a Ignacio tiritando envuelto en la delgada toalla rosada.



— Vea profesor, es que nadie quiere que sus hijos se vuelvan raros, que se vayan por el camino que no es, que sigan pidiendo que los toquen, que los consientan. No, profesor. Aquí no queremos que los niños se vuelvan como usted y su amiguito, o sea que deje de acariciarlos en clase y límitese a enseñarles,—el mismo niño, que volvió a intentar introducirse en la casa, fue detenido con brusquedad por la mujer.

Desde ese momento, los alumnos se alejaron del maestro. Uno incluso le pidió que no la rozara, ni siquiera el hombro para llamarle la atención, porque nadie que no fuera de su familia podía tocarlo.

La visita del temible supervisor alertado por los padres de familia acerca de su comportamiento no se hizo esperar. El funcionario le recordó la gravedad del delito de corrupción de menores, le aconsejó que lo tuviera que hacer, lo hiciera fuera de la escuela, así se evitaban problemas. Los argumentos de Ignacio sonaban ridículos frente a la brutalidad de la autoridad.

Sin saber qué hacer, ni cómo comportarse en su vida cotidiana el profesor empezó a enfermar. Su pulso sufrió graves alteraciones y en la piel le salieron manchas que lo hacían avergonzar aún más.

Aunque sus clases se convirtieron en un monólogo frente al tablero y nunca más volvió a salir al campo, ni a tocar a los alumnos. La opresión de las miradas de sus vecinos, las burlas de los jóvenes y el desdén de los discípulos, lo obligaron a abandonar el lugar donde aprendió con sangre el valor de ser maestro.

Actividad reconocida

Luis Eduardo era rector de la jornada de la tarde de una Unidad de Educación Básica en un barrio del centro de la ciudad. No hacía mucho tiempo estaba desempeñando este cargo, pero lo había buscado tantos años, que lo conocía como si llevara con él toda la vida. Pensaba que los grandes problemas de la educación eran resultado de la mala gestión de sus administradores, poco comprometidos con su trabajo. Luis Eduardo había movido cielo y tierra para llegar a la rectoría del colegio y pensaba demostrar, lo que significaba una buena administración.

Los cambios en el plantel muy pronto empezaron a ser notorios. Empezó por la planta física. Pintó las paredes, terminó tres salones que se habían quedado a medias y estaban desperdiciados como depósitos, liberó la zona deportiva de la montaña de pupitres viejos y mesas rotas que ya estaban empezando a cubrirse de maleza. Gestionó una donación de unidades sanitarias adecuadas y modernas, consiguió que el CADEL (2) incluyera en el proyecto de desarrollo zonal un rubro para el mantenimiento de los vidrios de las ventanas, que recibían con demasiada frecuencia los ataques de los transeúntes o de las bandas de alumnos que afinaban contra ellos su puntería. Logró que el colegio tuviera una apariencia más limpia, ordenada y agradable que fue capaz de concebir.

Al año siguiente, se dio a la tarea de aumentar la dotación. Consiguió un televisor más, una cámara de vídeo y demostró, que uno de los salones recuperados estaba propiamente adecuado para convertirse en Sala de Informática. Diez computadores confirmaron, con su llegada, la idea del rector. A la inauguración de semejante maravilla, invitó a los padres de familia, a las directivas del CADEL, a rectores de otras instituciones de la zona, a dirigentes de la junta de acción comunal y de la junta administradora local, al consejo estudiantil y al grupo de profesores.



Debido a que habían llegado primero las máquinas que el profesor de informática, no era posible decir que la sala estuviera prestando un servicio determinante en la formación de los alumnos. Pero Luis Eduardo no era una persona que perdiera tiempo por una razón como esa. Se inscribió sin tardanza en una academia de computación y a medida que adquiría conocimientos se los iba transmitiendo a sus alumnos. La sala al cabo de un mes estaba siendo usada en su plenitud. Uno de los sueños de Luis Eduardo se había hecho realidad.

El colegio, se encontraba en un lugar muy concurrido durante el día, pero durante la noche quedaba abandonado al vandalismo de los habitantes de la deteriorada zona. Los jóvenes del sector, muchos de los cuales eran alumnos del plantel, habían formado bandas o “parches”. El rector lo sabía, pero contra la opinión de un grupo de profesores, consideraba que su existencia no amenazaba la normalidad escolar, al contrario, le parecía normal dadas las condiciones socioeconómicas de la población.

Durante sus primeras andanzas, los muchachos se dedicaron a hacer en la calle las fiestas que no podían hacer en sus casas: bebían cerveza y aguardiente, practicaban pasos de baile o patinaban desenfrenados. Pero, su presencia en las noches había empezado a interferir con las actividades que allí ocurrían normalmente: atracos, venta de drogas, prostitución. Los vulnerados no tardaron en hacer contacto con los estudiantes para proponerles usar provechosamente sus ratos libres. Muchos rechazaron la propuesta de vender droga o hacer pequeños atracos, pero algunos se interesaron por conseguir su propio dinero. De esta manera, los inofensivos parches del principio, se fueron convirtiendo en bandas de delincuentes cuyos integrantes continuaban estudiando en el colegio donde Luis Eduardo era rector.

Como era de esperarse su presencia no tardó en interferir los planes del rector. La Sala de Informática debía ser actualizada, pues la donación inicial consistía fundamentalmente en aparatos viejos que habían sido claves para el inicio del proyecto, pero que dadas sus condiciones técnicas, dejaron muy pronto de cumplir con las expectativas de los usuarios. La gestión del administrador se encaminó entonces a conseguir los recursos necesarios para que la sala les permitiera entrar en la era del ciber espacio. Esto implicaba recibir visitas de los funcionarios de la organización dispuesta a actualizar los equipos. Pero antes de que cualquier visita pudiera tener lugar, la Sala de Informática resultó seriamente afectada. La causa fue un tiroteo provocado por un negocio callejero en el que, según los rumores, intervinieron estudiantes del colegio. El rector se dio cuenta de que la situación se le empezaba a salir de las manos.

Durante una reunión que propició para discutir el tema con los profesores del plantel, un grupo, propuso como solución, expulsar a los alumnos que pertenecían a las bandas. Aseguraban conocerlos, habían establecido su campo de acción en la acera frente a la sala de informática y actuaban de manera descarada con los educadores. Otro grupo de maestros pensaba que no podían permitirse el lujo de echar afuera un problema que había nacido en el colegio. Pretendían que por medio de un trabajo pedagógico debía ser posible recuperar a los muchachos.

El antagonismo de las posiciones no llegó a su máximo esplendor hasta cuando, la organización que se había comprometido a actualizar los aparatos, retiró su oferta. El colegio necesitaba adquirir, no actualizar equipos.

El rector se vio obligado a tomar una posición en el asunto. Centrado en su idea de justicia, pensaba que nadie podía culpar a los estudiantes por el tiroteo y por lo tanto no había motivos para expulsarlos. Además su idea de la educación lo obligaba a evitar que el colegio le diera la espalda a un problema que vivía en sus

aulas. Decidió mantener a los estudiantes en el plantel y nombrar un grupo de profesores para que empezara un trabajo con el grupo conflictivo.

Varios maestros, la mayoría, que creían más sano salir de los jóvenes y así lo habían manifestado, se sintieron desautorizados por el rector y decidieron hacer valer su opinión de cualquier manera. La directora del CADEL fue informada de la situación, pero al contrario de lo esperado no tomó ninguna determinación contra el tirano.

Al dejar de ser usada, la Sala de Informática, gran orgullo del colegio, empezó a ser desvalijada y convertida nuevamente en el cementerio de los pupitres que no sobrevivían el año escolar.

La violencia se volvía cada vez más complicada. Algunos profesores aseguraban que había aparecido un expendio de droga al interior del colegio. El descaro de los alumnos y la falta de respeto hacia los profesores estaban llegando a límites intolerables. La causa, según los maestros, era la impunidad con que se había dejado transcurrir el incidente del tiroteo: al ver que no había represión, los jóvenes estaban perdiendo la medida de las proporciones. Acusaban al rector de irreal, cobarde y pretencioso.

Entre tanto, el grupo de maestros que había sido encargado del acercamiento con los alumnos, pensó que la mejor estrategia era organizar una serie de jornadas de reflexión acerca de vivir dentro o fuera de la ley. Esta iniciativa tuvo poca o casi ninguna acogida entre los alumnos.

Luis Eduardo, empeñado en su idea, se había dedicado a tratar de conseguir una nueva flotilla de computadores. Aseguraba que nada lo iba a hacer desistir de posibilitarle a los jóvenes el acceso a las nuevas tecnologías. Su entusiasmo dio el primer resultado: una organización no gubernamental estaba interesada en el proyecto educativo del colegio y se manifestaba dispuesta a realizar la inversión. Luis Eduardo expuso sus logros frente al consejo,

que para entonces ya estaba bastante molesto por la situación de seguridad.

La noticia de la donación fue acogida con cierta frialdad: los integrantes del consejo no esperaban avances en la dotación o en la infraestructura, sino la solución de un problema de convivencia que había llegado a límites inmanejables. Los profesores debían entrar y salir del colegio en grupo, algunos de los proponentes de las expulsiones habían recibido amenazas, la venta de drogas era descarada, la policía había hecho redadas y decomisado armas entre los alumnos. Los vecinos se habían quejado varias veces por la aparente tolerancia del colegio frente a los graves problemas en que estaban inmiscuidos sus estudiantes.

Era evidente que la solución no estaba en la reinstalación de la Sala de Informática. Luis Eduardo seguía convencido de que el problema grave de los alumnos era no tener alternativas distintas de entretenimiento y relación con el mundo. Si el colegio era culpable del problema, esto se cifraba en no ser capaz de ofrecerles opciones de vida distintas a los asistentes; la Sala de Informática no iba a solucionar el problema social, pero seguramente les ofrecería otra opción para relacionarse con el mundo.

El consejo finalmente le permitió continuar con las gestiones, pero la débil posición de Luis Eduardo fue conocida muy pronto en la Sala de Profesores. Sus detractores pensaron que era el momento de darle la estocada final y convocaron a un cese de actividades indefinido que se levantaría cuando se les ofrecieran unas condiciones mínimas de seguridad personal; presencia policial y la expulsión de los estudiantes sospechosos. Tratándose de la mayoría de docentes, la situación era más que grave, sin embargo el rector asumió su autoridad negándose a cualquiera de las dos cosas. El grupo declaró el paro y llamó a la solidaridad ciudadana y gremial que muy pronto apareció.

Notas de prensa, radio y televisión dieron cuenta de la insostenible situación en que estaban viviendo los maestros a causa de la terquedad del rector quien muy pronto tuvo que renunciar.

Uno de los profesores asumió temporalmente la rectoría hasta que llegó el nuevo funcionario. El colegio fue objeto de un seguimiento policial estricto, los alumnos sospechosos, expulsados. Las cosas parecían haber vuelto a la normalidad hasta la llegada de los computadores donados por la O.N.G. En ese momento ya no existía Sala de Informática, de modo que los aparatos fueron recibidos en la rectoría de donde fueron robados en su totalidad.

La investigación que iniciaron los profesores por su propia cuenta y riesgo les mostró que los sospechosos del robo, eran los alumnos expulsados que continuaban con sus andanzas nocturnas en las cercanías de la institución. Este hecho los llenó de intranquilidad, pero como no ocurrió nada más durante algunos meses, se sintieron satisfechos de haber extirpado el foco de la podredumbre. Algunos tenían que reconocer que les intrigaba el uso que le darían los muchachos a los equipos de computación.

La dama del río

Rosario Zuñiga, soltera, era consejera en un colegio de las montañas de Bogotá, tenía veinticuatro años y vivía con sus padres. Siempre estuvo segura de que las relaciones entre la gente podían sostenerse en cosas distintas a la competencia descarnada y al desconocimiento del otro, por eso, en su momento, decidió ser maestra, para promover esa creencia.



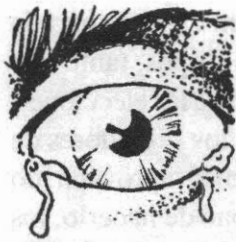
Estudió en la Universidad Pedagógica, después trabajó en colegios de monjas y por fin llegó a un colegio distrital donde fue nombrada como consejera.

El colegio era, en términos generales, como todos los colegios distritales de las montañas orientales de la ciudad. Recibía una población de jóvenes seriamente afectada por el resentimiento social y la violencia. Ser consejera en un espacio tan definido, la obligó a pensar en que debía adoptar maneras novedosas y distintas de resolver los conflictos. Muy pronto, descubrió que los jóvenes no iban a dejar de pelearse, que las pandillas no iban a dejar de existir y como era imposible que ella lo evitara, debía, por lo menos, procurar encontrar espacios donde el conflicto se realizara sin violencia.

Después de haber sido recibida como la profesora “gomela”, logró establecer una serie de relaciones importantes con alumnos que decidieron protegerla del medio evidentemente hostil que rodeaba el edificio escolar. Así, Rosario era acompañada por alguno de los alumnos, perteneciente a alguna de las bandas, hasta el paradero. En esas caminatas, Rosario llenaba los silencios proponiéndoles una idea que no era sino el principio de algo más grande: una tregua entre las bandas. Al principio la idea no fue muy bien recibida, pero la personalidad de la profesora y sus argumentos, lograron interesar a algunos de los muchachos.

Sin embargo, durante el tiempo de los descansos, Rosario pudo comprobar que los enfrentamientos eran usuales, aunque casi nunca pasaban de juegos bruscos y uno que otro golpe y patada. Pero una vez, en medio de una gran pelea Rosario, cansada de que nadie interviniera, intentó disolverla como había querido hacer muchas otras veces. Una de sus alumnas, la detuvo justo a tiempo para impedir que fuera herida. Ante sus ojos impotentes cayeron tres jóvenes heridos.

En consecuencia, el colegio de Rosario fue militarizado. Las requisas que usualmente hacían los profesores para evitar la entrada de armas, las empezaron a hacer los mismos policías que se paseaban cuidando el tenso ambiente de los recreos. Las bandas se culpaban mutuamente haciendo más graves las asperezas.



Rosario y un profesor, convencidos de que el colegio debía ser un espacio para el debate y no para la represión, consiguieron convencer al rector de que la policía abandonara la institución durante un período de prueba. El rector les dio un plazo y toda la responsabilidad sobre lo que ocurriera en ese tiempo.

Su estrategia consistía en promover las elecciones de los personeros escolares para crear así un espacio institucional de debate y confrontación, sin violencia. Pusieron las reglas frente a los jóvenes y dieron la largada para el inicio del debate. Los muchachos, en su mayoría impresionados por lo que estaba ocurriendo, recibieron con entusiasmo la propuesta. Las bandas se declararon en tregua mientras tenía lugar la elección del personero estudiantil.

Rodolfo, jefe de una banda y Jimmy, un estudiante inteligente, se convirtieron en los candidatos más sobresalientes y con mayores posibilidades. A su alrededor se habían formado dos grupos de alumnos claramente oponentes que se encargaban de llevar a cabo las campañas para conseguir votos.

Los profesores, entretanto intentaban aclararle a los jóvenes cuál era el papel del personero, darle su justa dimensión y ubicarlo dentro del organigrama del gobierno escolar. El entusiasmo había empezado a deformar la realidad y el personero en manos de las campañas se había convertido en algo similar al dueño del colegio. Podía decidir quién se quedaba, quién se iba, quién repetía, qué obras de infraestructura se emprendían, qué materias y qué profesores se eliminaban.

Los grupos de campaña estaban convencidos de la necesidad de llegar a esa designación para alcanzar los privilegios que, estaban seguros, ofrecía. Lo primero fueron dulces entre los incautos y promesas imposibles, como la construcción de canchas deportivas, la eliminación de álgebra del plan de estudio, a cambio de votos.

La polémica, en lugar de convertirse en un espacio para la tolerancia, estaba agudizando la crisis entre los grupos, tanto que Rodolfo, le advirtió a Rosario, como organizadora de las elecciones, que no estaba dispuesto a seguir aguantándose a los seguidores de Jimmy por su zona. Con las elecciones, se habían aprovechado para meterse en todos los rincones. Si no dejaban de hacerlo, los sacaban a varillazos. Rosario consiguió tranquilizarlo, pero no olvidó la advertencia : “Donde no gane, la cosa se pone fea”.

En una reunión de profesores, Rosario, intentó que los docentes tomaran una sola posición, pero, sus compañeros prefirieron desentenderse, temerosos de que cualquier acción fuera considerada como toma de partido por uno de los bandos y que el contrario tomara represalias. Ya antes habían sido golpeados y amenazados. No necesitaban que les recordaran dónde se encontraban.

La joven maestra seguía convencida de que la única forma de disolver el conflicto era promover el enfrentamiento en otro campo. Su compañero, amenazado, intentaba disuadirla de intentarlo. Infructuosamente, Rosario era terca y convocó una reunión de estudiantes para que las campañas aclararan las promesas hechas y se expusiera cuál era el papel real del personero. La situación, que la profesora había planeado como una catarsis, llegó a niveles verbales bastante intensos, pero permitió aclarar algunas cosas.

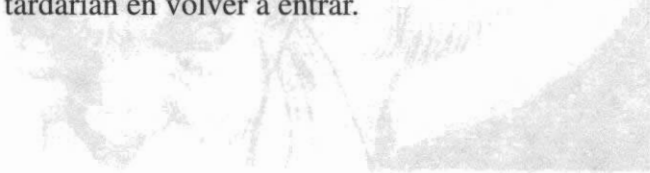
Al poco tiempo, encontró una amenaza anónima en su casillero. Le recomendaban abandonar el colegio y dejar de meterse en lo que no le importaba. No tuvo que averiguar mucho para descubrir que la amenaza venía de las bandas. Sus alumnos le recomendaron que tuviera más cuidado del usual.

Durante un descanso tuvo lugar un nuevo enfrentamiento. El rector le recordó a Rosario su responsabilidad por lo que ocurriera en caso de no volver a militarizar el colegio. Entre tanto, los grupos de las dos campañas, en pleno furor, continuaban repartiéndolos dulces y a quienes los dulces no les parecían suficiente, los

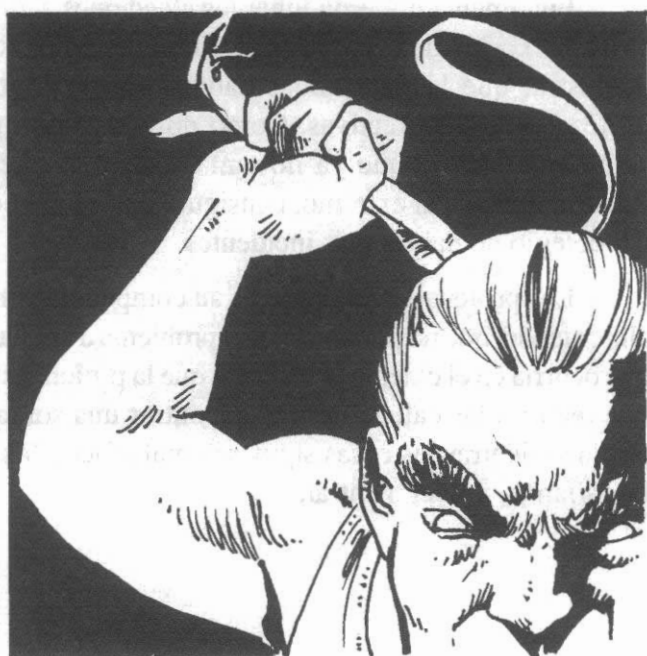
amenazaban o directamente los golpeaban. Los profesores, procuraban mantenerse al margen, comentando la divertida caricatura política del país.

Finalmente tuvieron lugar las elecciones. Con gran cuidado se hizo el conteo de votos y Jimmy fue el vencedor. Rodolfo intentó demostrar que las elecciones habían sido manipuladas por los profesores y las directivas. Como no consiguió que la decisión cambiara, decidió que ya no tenía sentido mantener la tregua. Rosario, llevada al extremo, consiguió que prometiera que dentro del colegio no habría más incidentes.

Los profesores felicitaron a su compañera por el logro, pero ella entendía que no podían dejar el problema a medias. La violencia que ocurría en el colegio no era más que la prolongación de aquello que recorría las calles. Debían encontrar una solución completa, porque mientras las cosas siguieran mal afuera, los problemas no tardarían en volver a entrar.



PONENCIAS DE VIDA DE MAESTROS



Seminarios y Seminaristas.

*Como una forma de profundizar más en los asuntos que aparecen de manera evidente o subrepticia en las historias, el IDEP convocó el día 17 de Noviembre de 1998 en sus instalaciones el Primer Seminario de la serie **Vida de Maestro**. Durante este evento varios especialistas se reunieron para exponer sus puntos de vista sobre **LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA** desde sus diferentes perspectivas teóricas. Las siguientes son versiones corregidas de las ponencias presentadas, además de una versión editada del debate.*

MALTRATO, VIOLENCIA Y ESTRUCTURA FAMILIAR

*Francisco Cajiao **

Hace 20 años se expidió en Italia una ley que ordenó el cierre de todos los hospitales psiquiátricos —los famosos manicomios— por tratarse de instituciones no solamente ineficaces para curar a los enfermos mentales, sino por ser infames y denigrantes de la dignidad mínima de las personas. Hace apenas tres semanas tuvo lugar en Trieste, Italia, una reunión que con ocasión de cumplirse los veinte años de esa ley, propuso la creación de una red mundial de desarrollo humano. Parece un tanto extraño pero en esta conferencia quiero hablar de manicomios.

El gran aporte del grupo de personas que promovieron la desaparición de los manicomios fue darse cuenta de que las estructuras de esas instituciones no solamente eran inútiles para sanar a los enfermos, sino que eran capaces de enfermar a los sanos. En efecto, se podía apreciar que muchos médicos y enfermeros que trabajaban en contacto con los locos, tendían también a asumir conductas y comportamientos que parecían de locos. Las terapias de choque consistentes en el uso reiterado de camisas de fuerza, celdas de aislamiento, jaulas y choques eléctricos, además del uso de drogas con fortísimos efectos secundarios eran administrados como rutina por gente aparentemente sana, de alto nivel académico y un supuesto sentido humano que los conducía a cuidar de seres abandonados en el más profundo sufrimiento.

El problema, pues, no parecía ser de cada persona en particular. No se trataba de un ejército de sádicos ocupados en aniquilar a quienes las circunstancias de la vida ya habían lastimado lo suficiente. El problema era otro; el manicomio como institución, como estructura cerrada en torno a unas ideas, a unas concepciones

de la salud y la enfermedad, a unos saberes muy precarios sobre el cuerpo y la mente y a unas estructuras de poder capaces de diferenciar con precisión lo normal y lo anormal.

La institución, por sí misma resultaba una estructura perversa. Pretendía aliviar el dolor y lo que hacía era reforzarlo mediante mecanismos y prácticas cotidianas que no contribuían a mitigar los inmensos sufrimientos de quienes se hallaban indefensos a merced de las perturbaciones de su mente. Pero además, quienes ingresaban con un trastorno eventualmente transitorio quedaban atrapados en un callejón sin salida, que día a día, convertía su enfermedad en algo permanente. La sociedad volteaba la cara y no miraba más dentro de esos muros en donde se hallaban confinados seres humanos privados de todos sus derechos, oportunidades y sus responsabilidades personales y sociales. A pesar de todos estos hallazgos y a pesar de haberse demostrado que a los locos se los puede atender humanamente sin manicomios, hoy siguen existiendo millares de ellos por todo el mundo.

En su libro *Vigilar y castigar* Michel Foucault, describió con detalle los mecanismos utilizados en estos lugares. Pero también este autor señalaba que la aparición de las instituciones hospitalarias en el siglo XVII, coincidió con la aparición de las instituciones carcelarias, los cuarteles y las escuelas. Dice él, que estas cuatro formas de institución propias de nuestras sociedades tienen muchas cosas en común, siendo, desde luego muy diferentes en sus funciones sociales y en sus características. No se trata, pues, de decir que la escuela es un manicomio, ni una cárcel, ni un cuartel, pero con poco esfuerzo se podría pensar que tiene un poquito de cada cosa.

En realidad, cualquiera que sea maestro sabe que hay días en que un colegio es un pequeño manicomio de maravillosas pero indomables criaturas que se empeñan en brincar, gritar, jugar y hacer pilatunas que en ocasiones se pasan de la raya. Cuando estos días aparecen, los pobres maestros terminan agotados intentando

poner un poco de orden y calma en la multitud. En realidad los niños hacen muchas locuras en la escuela: basta recordar nuestros días escolares. Vistas con afecto y benevolencia nos pueden producir risa y entusiasmo, pero observadas con el rigor que en general prima en la institución, solamente conducen a actitudes de autoridad y represión que lo único que logran es agrandar el problema y hacer que los maestros y maestras sientan una terrible sensación de impotencia ante grupos de niños y jóvenes renuentes a aprender, a comprometerse con el desarrollo armónico de la escuela, propensos a crear desorden y, lo peor, cada vez más inclinados a acciones claramente violentas y peligrosas.

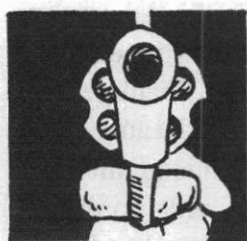
Los niños, las niñas y los adolescentes no son propiamente ángeles venidos directamente del cielo. Son personas. Personas con todas las cosas buenas y las cosas malas que los seres humanos recogen desde que nacen en los ambientes en los cuales transcurre su vida. Niños y jóvenes llenos de sueños, expectativas, problemas y temores llegan a las aulas escolares. Muchos vienen cargados de dolor, porque sus primeros años han transcurrido en medio de dificultades y limitaciones. No pocos llegan marcados con los signos de una violencia implacable que se respira en la familia, en el vecindario, en los campos donde la muerte y la tragedia esparcen su huella. Muchísimos de ellos y ellas —muchos más de lo que sería imaginable entre seres humanos— han sido maltratados físicamente, sometidos a torturas, abusados sexualmente, explotados sin misericordia en trabajos que sobrepasan sus posibilidades físicas. Esos seres humanos son los que vienen a poblar las aulas y los patios de recreo con sus enormes capacidades, opacadas con frecuencia por cargas de soledad, de desamor, de desconfianza en los demás, de rabia...

Esos niños de procedencia heterogénea y vivencias disímiles son puestos en las instituciones bajo la tutela de maestras y maestros que tampoco son ángeles, sino seres humanos. Hombres y mujeres que, como sus alumnos, viven en este mundo, se tropiezan

con el éxito y con el fracaso, con la sensación de ser personas plenas en su ejercicio profesional o profundamente frustradas por la adversidad de circunstancias que los dejaron sin mejor opción que la de ser docentes. Maestras y maestros que viven sus propias glorias y sus propios dramas de amor, de sueños, de hijos exitosos o de hogares destruidos. En la vida privada de los educadores ocurren también el afecto y la violencia, las necesidades insatisfechas, la enfermedad, la muerte, el dolor. Y, por supuesto, la esperanza. Esa chispa que día tras día quiere sembrarse en sus alumnos para que sean gente de bien, gente productiva. Esperanza porque su trabajo siempre es de futuro. Pero una esperanza cada día golpeada por los hechos terribles de una sociedad en la que nadie parece salvarse.

Todos ellos entran en la maquinaria de una institución donde muchos suponen que las historias personales deben quedarse en la puerta para dar lugar a la disciplina, al uso correcto del uniforme, a los buenos modales y al alto rendimiento académico. Esta maquinaria comienza a funcionar para los niños desde que están muy pequeños, marcándoles el tiempo del silencio y de la risa, regulando sus necesidades fisiológicas, enseñándoles a hacer las filas como en el cuartel, diciéndoles qué enfermedades tienen, como en el hospital, dejándolos encerrados en el salón, como en la cárcel.

Así han transcurrido los días, los años y los siglos de la escuela. Los rituales de disciplina, orden, silencio, obediencia y castigo se han ido reproduciendo de generación en generación como parte de una tradición que se aprende de unos a otros. Nunca, a lo largo de la historia de la escuela han faltado los conflictos entre compañeros que se agreden. Nunca, ha dejado de existir el matoneo de los alumnos grandes sobre los más chicos. Jamás parece estar ausente el miedo instantáneo a las sanciones que acarrearán la violación de las normas o el incumplimiento de los deberes escolares. Esto hace parte de la rutina diaria, de las naturales demostraciones de fuerza de quienes están aprendiendo a sobrevivir en medio de sus iguales.



Muchas de las pedagogías del carácter han sido fundadas en el rigor, en la contención de los impulsos, en el control de las emociones, en la exigencia externa. Todo este arsenal de herramientas hacen parte de una larga tradición en la cual el éxito está marcado por la competencia, por el reconocimiento de la propia incapacidad, por la intolerancia frente al error. Es lo típico de las instituciones basadas en la disciplina y la homogeneidad. Y sería absurdo, tal vez, decir de manera tajante que todo esto por sí mismo sea perjudicial o malo. Finalmente así nos han educado a todos. Al fin y al cabo muchas personas exitosas han pasado por este proceso educativo.

Pero las cosas no tienen que ser siempre iguales. Tal vez existan otras opciones y otros paradigmas. Tal vez pueda pensarse en otro tipo de institución en la cual tengan cabida los intereses y las historias de cada uno de los habitantes de la escuela, pensando que de allí puedan surgir algunos motivos fuertes para sentirse felices en ese espacio privilegiado de la infancia.

Y sobre todo hoy, en un país como Colombia, es inaplazable la transformación de la escuela. Entre otras cosas porque la cruda realidad del país ya la está cambiando en una dirección poco deseable. Lo que en una sociedad normal no pasa de ser un conflicto de chicos, en una sociedad impregnada de violencia se hace peligroso. En efecto, ya no son extraños los hechos sangrientos entre compañeros, ya no es excepcional la amenaza y la agresión física contra los maestros, ya se van haciendo usuales las amenazas de muerte, la presencia de pandillas armadas en los colegios, la rebeldía de tono mayor que amedrenta a los educadores y aún a los padres.

En las instituciones comienzan a hacer presencia los distribuidores de drogas, la prostitución, las desapariciones, las armas. Muchos niños y niñas asisten a la escuela con temor, un temor

distinto que ya no es el de la mala nota o el regaño del maestro, sino temor porque deben transitar por ciudades inseguras y amenazantes, porque en la escuela hay extorsiones, chantajes, violaciones, irrespetos que ponen en peligro la dignidad y aún la vida. En muchas partes del país los maestros también tienen miedo: en ocasiones de agentes externos que amenazan su vida porque allí donde cumplen su tarea grupos armados de distintos bandos —a veces a los padres de familia y con frecuencia a los alumnos— les exigen silencio y fidelidad.

Y en medio de todas estas circunstancias parecería que la institución se niega, por una misteriosa fuerza interna, a cambiar. Ante estos hechos repetidos una y otra vez, se recrudecen las medidas disciplinarias. Ante el miedo se impone la desconfianza. Ante el peligro se aumentan las distancias y la relación de unos con otros se torna más improbable. Los conflictos tienden a resolverse mediante la exclusión o la violencia. La rebeldía se contrarresta con la arbitrariedad del poder.

Tal como ocurre en los manicomios, la escuela que no cambia parece ir enfermando más y más a maestros y estudiantes. Si algo no se transforma radicalmente todos sienten que en ese lugar la vida es difícil y árida. En vez de aprender las maravillas de la ciencia y abrir puertas de esperanza, parecería que allí se cierran todas las puertas al mundo del afecto, de la ciencia y del arte. Y es claro que no son los maestros los absolutos responsables de que esto ocurra, de que sus propias vidas parezcan irse deteriorando en el ejercicio profesional, de que los niños y niñas se hagan más huraños y más impermeables a su intento de ofrecerles alternativas de crecimiento personal y social.

También es claro que no se puede culpar a los niños y jóvenes de haber acumulado lastres tan pesados de violencia social, de desilusión y de escepticismo frente a la vida. Más bien pareciera que hay algo intangible, algo que se disemina como un manto invisible a lo largo del tiempo y que impide que niños, jóvenes y

adultos, juntos coincidan en construir una forma de vida que sea buena para todos.

Es urgente volver a pensar la escuela desde el principio. Poner una y mil veces en tela de juicio su función. Retornar siempre sobre la necesidad de reconstruir una perspectiva humana, asignar de nuevo valor al afecto, a la amistad, a la risa, a la historia personal desde la cual se comprende el mundo, el arte, la ciencia y las relaciones con los demás. Es necesario imaginar una escuela que no quede confinada en las fronteras físicas de tapias y cercados, una escuela en que el amor al conocimiento no esté preso en la repetición fiel de las páginas del texto escolar.

Necesitamos una escuela que permita que las maestras y los maestros sientan cada día como un buen día, cada día como un paso productivo en sus propias vidas, cada acto educativo como un placer que estimula su vida intelectual y afectiva. Hace falta inventar una escuela en la cual haya mucho tiempo para conversar sobre la vida y sobre la esperanza, una escuela donde los sueños diversos de cada alumno sean posibles de realizar en el tiempo. Necesitamos con urgencia rehacer la pedagogía de la amistad: lo mejor, lo más hermoso y lo más útil de la escuela es hacer amigos, compañeros de viaje, cómplices de la fantasía, apoyos en la hora del sufrimiento y el dolor. Esto vale para todos: las niñas, los niños, los jóvenes, los maestros, las madres, los vecinos.

En una sociedad donde el sufrimiento y el dolor tocan a cada familia, porque en Colombia todos hemos sido tocados por la muerte y la violencia, es imposible renunciar a la construcción de vínculos que fortalezcan la compasión y la piedad. ¿Dónde más que en la escuela podrá aprenderse esto? ¿En qué otro lugar podrían plantarse banderas blancas? ¿Cómo aprender a trabajar el cada día de los niños admitiendo que muchos de ellos y ellas están marcados profundamente por la ira y por el miedo?

Ello no se logrará en una escuela que siga los cánones tradicionales; lo máximo que ella logra es posponer la expresión

de la violencia unas horas y trasladarla al parque, al barrio, a la discoteca, al hogar... Ya, afortunadamente, aparecen más y más experiencias que intentan cambiar esas instituciones con demasiados parecidos a los cuarteles. También es alentador el espíritu de más y más maestras y maestros preocupados por la



historia y los sueños de sus alumnos. Aquí y allá florecen experiencias maravillosas de escuelas que verdaderamente cultivan el espíritu humano y la risa, la conversación y el disfrute por la ciencia y el arte. Pero a la vez están todas esas instituciones que no quieren cambiar, todas esas a las cuales hay que recordarles mediante fallos judiciales que los niños son personas y merecen respeto, que no se los puede discriminar con uniformes diferentes por su conducta sexual, que no se los puede rapar sin su permiso, que su apariencia corporal les pertenece, que no pueden ser objeto de discriminación por motivos de raza o religión.

Decenas de fallos de tutela demuestran que algo hay en la estructura escolar tan perverso como en la estructura de los manicomios; algo que enferma a los maestros y los hace sentir socialmente inútiles, algo que deteriora su imagen de sí mismos, algo que los impulsa a no aceptar que sus alumnos son niños y niñas de carne y hueso paridos por un mundo violento que ellos no eligieron pero que tienen que volver a soñar para no perder la esperanza de un mundo mejor. Hay algo que maltrata profundamente dentro de la estructura tradicional de la escuela, algo que también maltrata a los padres, a las madres cuando reciben quejas sobre la incapacidad de sus hijos, sobre la imposibilidad de mantenerlos más tiempo en la escuela, sobre sus pésimos modales, sobre las discapacidades que los inhabilitan para ser tan humanos como los otros niños.

Todo lo bueno que hay en la escuela, y es mucho, termina con frecuencia opacado por esos rituales disciplinarios que desconocen lo profundamente humano de la labor educativa y ponen en

el primer plano las reglas, los índices de logro, los puntajes, los patrones de normalidad arbitrariamente delineados en una sociedad en la que muchas veces queda la amarga sensación de no haber nada normal.

No queda otro remedio que volver a inventar el mundo; en ello soy optimista. Creo que entre todos podemos volver a inventar el mundo. Pero sobre todo creo que será más fácil si escuchamos a los niños y a los jóvenes y nos montamos entusiastas en sus sueños. Creo que esto ya sería una revolución escolar absoluta: que hablen los alumnos y se callen un poco los maestros. Que nos callemos un poco los adultos, pero no por desagrado, no por desprecio, no por renuncia, sino por necesidad de oír voces nuevas, por necesidad de alimento para nuestra propia esperanza. Escucharemos historias bellísimas y breves biografías escalofriantes. Escucharemos preguntas, relatos y fantasías en los cuales irán poco a poco colgándose la matemática, la física, la historia, la literatura, la química, el arte... Al final, conocimiento y afecto irán trenzando, tal vez, un camino hacia una institución educativa muy diferente a la escuela que todos hemos conocido: una escuela en la que sea posible, desde el placer de convivir, volver a inventar el mundo.

MATONEO EN LA ESCUELA

*Sonia Mejía de Camargo **

En diversas ocasiones hemos podido ver cómo el clima que se vive en las escuelas genera actitudes en los estudiantes. Allí mismo, las diferentes circunstancias de las personas que viven en las escuelas se cruzan, a veces aplastando a los otros para sobrevivir en el mundo donde, la competencia es el factor determinante. Competencia de todo orden, intelectual, social, física, de poder, de ambiciones, de envidias y de amores.

La escuela es un hervidero de emociones, de encuentros y de reconocimientos, de conocimientos, de aceptación y de rechazo. Es allí donde muchos encuentran el espacio para construir su mundo social y es allí donde no sólo se adquieren los conocimientos que señala el currículo sino que además se construyen muchas de las esperanzas, los afectos, las oportunidades y los fracasos importantes de la vida.

He desarrollado varios procesos de trabajo con jóvenes y niños. La escuela es un laboratorio de estudio de la gente que la compone: los alumnos, los maestros, los directivos, la administración, los padres y en ellos el reflejo de la comunidad a la que pertenecen. ¿Qué me ha llevado a buscar respuestas a un fenómeno creciente de violencia entre los alumnos? ¿Qué es lo que esperamos encontrar en el futuro para prevenir los brotes que hoy se dan y para detener la violencia que vivimos?

El “matoneo” siempre ha existido. Todos recordamos lo que hemos leído, lo que vivimos o lo que alguien nos relató sobre los muchachos que chantajeaban, golpeaban, quitaban las meriendas a los más pequeños o golpeaban a los compañeros a la salida de la escuela. Lo difícil es que hoy en día, los hechos son cada vez más

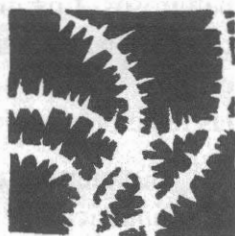
peligrosos. Los muchachos van armados al colegio, algunos se convierten en amenazas para los compañeros y para sus maestros; el clima de la escuela es angustioso e inseguro, está dominado por las relaciones violentas.

En cierto grupo de estudiantes de séptimo grado se realizó una dinámica que partía del conocimiento de nuestros nombres para llegar a pensar en la cualidad más sobresaliente de cada uno. Con alguna dificultad y después de algunas cavilaciones se empezaron a dar respuestas como: *“Soy inteligente, amable, compañerista, alegre, chistoso, comprensivo, sensible”*. Pero, de pronto, surgió una respuesta que desconcertó a todo el grupo por la seriedad y convicción con que fue emitida: *“Soy de mal genio”*. Lo inaudito de la respuesta hizo que se generara una discusión sobre el mal genio. ¿Por qué Ricardo, de 14 años consideraba esa su mejor cualidad? Su respuesta fue firme: *“Porque así me respetan. Cuando uno es de mal genio, a uno le tienen respeto, le hacen caso y uno puede mandar y hacer que los demás no se la monten. Mi papá tiene mal genio y a él todos le obedecen y en cambio mi mamá es toda buenecita y claro, mis hermanos y mi papá se la dedican.”*

El fenómeno del matoneo entre nosotros no ha sido estudiado lo suficiente, los trabajos realizados por Luis Rodríguez de la Sierra, Psicoanalista colombiano residente en Londres muestran que el fenómeno es cada vez más frecuente. Este estudio contiene una descripción de la situación, el comportamiento y las consecuencias sobre el comportamiento de niños cuyas relaciones con sus compañeros están basadas en el ejercicio de la violencia y el maltrato.

La violencia ejercida entre pares se manifiesta por el abuso del más fuerte hacia el más débil. Por supuesto que el fuerte no lo es sólo en el sentido de la fortaleza física, sino sobre todo por el placer que el fuerte siente sometiendo a quien considera más débil, al *“bola”*. El *“matoneo”* implica agresión, muchos de los matones adoran sus actividades agresivas, hacen alarde de ellas y casi todos, de manera consciente o no, obtienen satisfacción en ello. Y sobre

todo, logran ganancias y esto es lo que hace orgulloso a Ricardo cuando dice que su mejor cualidad es el “*mal genio*”.



Después del trabajo con el grupo de estudiantes, pregunté a la orientadora cómo actuaba este muchacho en su clase y le pedí que me informara algo más de su historia. La maestra, que antes había sido su profesora y llevaba ya tres años como orientadora, conocía adecuadamente la trayectoria del muchacho en la institución. En los primeros años, había sido un muchacho malcriado. La profesora lo calificaba como agresivo, grosero y con poca capacidad para establecer relaciones. Sus padres habían sido citados varias veces porque decía groserías, golpeaba a los compañeros y asustaba a las niñas cada vez que podía. La madre era una mujer sumisa y asustada. Al contrario, el padre era un hombre fuerte y rudo que al sentirse culpado por el comportamiento del niño prefirió no volver a la reuniones. El muchacho había fortalecido su forma de relacionarse, se había convertido poco a poco el “*duro*” de la clase, aquel a quien todos trataban de complacer, a quien le celebraban las bromas y tomaduras de pelo, dirigidas hacia todos aquellos que desde su punto de vista parecían débiles. A los muchachos les exigía prestarle las tareas, a otros no les permitía entrar al campo de basquet, tomaba parte de muchas actividades pero generaba temor a compañeros y compañeras. Sin embargo era el líder que resolvía —de forma “*secreta*” pero conocida— cuándo había que darle su merecido a un compañero en el parque cercano, donde, con sus amigos cumplía el encargo de golpear sin dejar huellas.

Por otra parte, Ricardo tenía tres hermanas. Su padre lo había encargado de cuidarlas, de hacerlas respetar. Así que cuando salían del colegio las esperaba para regañarlas e impedir que se quedaran conversando. El hombre, que ejercía una influencia muy marcada sobre él, se vanagloriaba de lo macho “*que le salió el chino*”.

Algunos compañeros le tenían miedo y no se metían con él, otros, por lo mismo, eran sus fieles seguidores. Los profesores se hacían "*los de la vista gorda*" porque era mejor tenerlo de su lado.

Este y otros casos nos hacen pensar respecto a la vida cotidiana en las escuelas. En casi todos los cursos existen casos como este, unos más latentes que otros y muchos de ellos llevan a la iniciación de las pandillas.

Este problema requiere más trabajo, más investigación y seguramente propuestas de intervención que puedan ser aplicadas en el mismo espacio escolar comprometiendo no sólo al niño que ejerce violencia sobre otros, sino a la familia y a toda la escuela. Michael Marland (3) plantea que "*el matoneo*" puede haberse aprendido de manera involuntaria al igual que ser decente, sensible o tener empatía hacia determinadas cosas o personas.

Con frecuencia, los matones en el bachillerato fueron niños o niñas con historias plenas de dificultades en el preescolar y en la primaria; provenientes de familias violentas o en crisis, con padres ausentes o crueles y con madres débiles y sumisas, víctimas a su vez de la violencia ejercida por el marido. Se reconoce el "*matoneo*" cuando el grande y fuerte le pega a otro más pequeño o débil, vulnerable.

Para Clifford Yorke (4) el matoneo implica agresión. El desarrollo personal es en gran parte la lucha para controlar los "*impulsos de agresión*" desde adentro y orientarlos progresivamente hacia fines adaptativos. El niño pequeño que se siente débil, puede imaginarse a sí mismo como un personaje fuerte, de los que abundan en la televisión, capaz de actos grandiosos realizados por medio de la fuerza; sobre todo, si se siente dolorosamente débil en relación a un padre poderoso, puede descargar sus ansiedades y realizar sus ambiciones, jugando.

Las personas que no son realmente violentas desahogan su agresión de diferentes maneras: deporte competitivo, a través de

la lectura, haciendo o viendo teatro, televisión y cine que son formas de gran valor adaptativo. Bajo condiciones grupales los individuos se comportan de forma diferente a como lo hacen independientemente *“aparecen las inhibiciones, se descargan los conflictos, el narcisismo se intensifica a expensas del objeto, el super yo se deja de lado y dentro de esto, el poder de una idea apasiona, domina y determina el comportamiento del grupo”*(5).

Estas ideas son importantes para entender la violencia de la masa, la opresión grupal, en la que los más vulnerables se convierten en objetos de la ira, donde se presenta una lógica según la cual es legítimo golpear al que está caído, por tonto. Ricardo cuenta que su padre le prohibía llorar y cuando irremediamente lo hacía, le daba coscorrones y repetía la frase: *“tome para que llore por algo y no sea nena”*. *“Ahora ya no lloro por nada”*, dice el niño. Es evidente que *“masculinizamos”* a los varones desde muy temprana edad.

La investigación realizada por Carol Jackiln (1974) muestra que las profesoras de niñas nunca le hablarían a una que estuviera más allá del alcance de sus brazos, pero que en cambio sí le gritarían a un niño situado al otro lado del salón. A lo anterior se agrega el papel que el secreto y la complicidad ejercen; si un chico o una chica informa que otro mayor le quitó la merienda o le desocupó la maleta en la calle, el profesor puede decirle al mayor *“te vieron en la calle haciendo...”* Esto le dará al muchacho más pequeño la oportunidad de que el grande escape del asunto. En cambio al pequeño, el profesor le dirá que tenga más cuidado, que no salga solo y que cuide sus cosas. Cuando los padres se quejan, las cosas pueden ser peores, el rector habla con el profesor, éste con el agresor y la situación de la víctima se agrava. Se podría pensar que vivimos una epidemia de *“matonería”*. Pero ésta siempre ha existido, no se da sólo en la escuela, existe en los hogares, en las instituciones, en las oficinas. La vemos en la literatura, el cine y desde luego en la televisión. Algunos hemos sido testigos, otros víctimas, otros

victimarios. Es más aparente en las escuelas masculinas, pero no es un problema sólo de los muchachos. De hecho un grupo de muchachas adolescentes en Bogotá, de un colegio Distrital, comentaba que se divertían enormemente cuando llamaban a sus compañeras para amedrentarlas y amenazarlas, únicamente por el placer de verlas con miedo.

¿Qué hacer para mejorar el problema ?

Creo que la escuela debe preocuparse por plantear un plan integral para mediar las relaciones. La construcción del Manual de Convivencia con la participación real de todos los que forman la Comunidad Educativa, en el que, el lenguaje de las relaciones sea parte fundamental del mismo y donde la construcción de la norma pueda ser interiorizada porque le pertenece a cada uno. La presencia y apoyo de y a los padres es muy importante.

El entorno, el espacio y las artes tienen mucho que ver con la construcción de un espacio amable que promueva la convivencia, el desarrollo de la empatía y de la sensibilidad. Un colegio donde no se aprecia la belleza ni la naturaleza no puede enseñar relaciones interpersonales. Por ejemplo cuando se trabaja con la danza es posible que no se detenga automáticamente el matoneo, pero el movimiento enseña a respetar y valorar el propio cuerpo y a lograr el control de éste.

Muchos niños no tienen la oportunidad de ser escuchados y el lenguaje que se emplea para dirigirse a ellos tanto en la escuela como en la familia está cargado de reproches y descalificación. El enseñar y aplicar el uso de un lenguaje amable, respetuoso, que valore al otro, en el que se busque lo positivo de cada situación, enfocado en el reconocimiento del otro; permite que el clima de las relaciones mejore. No hay palabras malas, sin embargo se usan en el contexto equivocado, no sólo se utilizan términos ofensivos, además se maltrata a la palabra y su valor.

Existe una correlación entre el castigo físico en la casa y el comportamiento de los niños, entre más son golpeados peor se portan; si los maestros gritan, los niños lo hacen más. Por otra parte, la instrucción para que se porten bien es repetitiva, pero la actitud y la manera como se dice, es ofensiva. Los niños se fijan mucho en la forma como los profesores se relacionan con sus colegas y con otros adultos; se puede ser firme sin necesidad de maltratar; pero, si los profesores maltratan, entonces no es sorprendente que desde muy pequeños los niños también lo hagan.

El ambiente enseña. Un ambiente duro, rígido enseña a un niño duro a serlo aún más; las paredes deberían contener no sólo trabajos de los alumnos sino espacios para admirar y conocer el arte. Nuestras escuelas están deterioradas, no promueven el buen trato; por ello, necesitamos reconstruir el espacio físico de la escuela para reconstruir el espacio amable interior para los maestros y los niños.

Las relaciones interpersonales deben tener calor humano y acercarnos. Debe haber más sonrisas que enojos, más alabanzas que críticas, menos quejas y más motivaciones. Más solución de las dificultades sin amenazas. El matón es alguien que carece de autoestima y ésta puede ser enseñada, no sólo encontrada, con ayuda se puede recuperar su confianza básica y establecer el "*locus de control*" interno en sus relaciones interpersonales.

Muchos niños no tienen con quién hablar, quién los escuche ni quién les brinde una sonrisa. Hay que ayudar a los niños y niñas a premeditar las consecuencias de sus comportamientos. Disminuir el maltrato no es como poner una alarma para ladrones afuera de la casa. El asunto es estar centrado en el interior de cada uno y en las formas amables que nos permitan aprender con éxito a través de placer.

**LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:
UN PRESENTE POR CONSTRUIR.
JÓVENES, EDUCACIÓN Y VIOLENCIA**

*Elsa Castañeda Bernal **

El nuevo poder reside en los códigos de información y en las imágenes de representación en torno a los cuales las sociedades organizan sus instituciones y la gente construye sus vidas y decide su conducta. La sede de este poder es la mente de la gente.

Manuel Castells

En estos tiempos de grandes transformaciones sociales y culturales podemos mencionar algunos de los contenidos de la gran paradoja que acompaña el final del milenio: la globalización de la economía y de la cultura, el auge de las nuevas tecnologías de información, el debilitamiento de los marcos sociales tradicionales, el sin sentido de la vida y la posibilidad de ser partícipes en la construcción de un mundo mejor.

Desde una mirada compleja y en este ámbito, la educación aparece como problema pero también como solución a la crisis. Como problema, en cuanto es una de las instituciones sociales más cuestionadas por su ineficacia social; porque, si bien, el modelo clásico aún funciona en la escuela primaria, desaparece por completo en la secundaria donde los jóvenes viven disociados entre la cultura escolar y su propia cultura que se construye al margen de la normatividad escolar (6). La educación se presenta como solución en la medida en que ella se vislumbra casi como la única opción para “abatir la violencia, propiciar la igualdad de oportunidades y lograr una competitividad basada en el despliegue de las potencialidades del ser humano informado, educado y seguro

de sí, capaz de construir sus conocimientos, sus valores, su identidad y su futuro en un contexto de libertad y solidaridad' (7).

Educación y crisis, son dos conceptos complejos y en tensión, duales, inseparables, que se atraen y repelen, que se complementan y excluyen en tanto cada uno es productor del otro al tiempo que consecuencia. Por tanto, serán las guías de análisis fundamentales del asunto que aquí nos convoca: los jóvenes, la escuela y la violencia; asunto que discutiré y expondré alrededor de dos aspectos centrales:

1. La comprensión de la situación actual de la educación secundaria. ¿Qué lugar ocupan los jóvenes y la violencia en la crisis de la escuela secundaria a la luz de las características emergentes, confusas y contradictorias, que adornan los tiempos contemporáneos?, donde, *"lo viejo no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer"*, como dice Gramsci.
2. La aclaración de un presente por construir, donde se intentará proponer caminos para hacer de la escuela y de los jóvenes la solución a la crisis actual.

— Situación actual de la escuela secundaria.

En el mundo entero la escuela secundaria se presenta como el nivel escolar más problemático de la educación contemporánea:

"Diversas circunstancias —tanto internas como externas del sistema educativo— han convertido a la enseñanza secundaria en el espacio más crítico del proceso pedagógico. Desde el punto de vista interno, la universalización de la enseñanza básica ha provocado la masificación de la enseñanza media y, con ello, la crisis del modelo clásico tradicional, que concebía este nivel como un mecanismo de pasaje a la universidad a través del acceso a la cultura general. Desde el punto de vista externo, la crisis de la enseñanza media está asociada a la situación de la juventud en la sociedad moderna" (8).

Esta situación paradójica pone en evidencia las contradicciones de nuestro tiempo; los jóvenes —que encarnan el espíritu de nuestra época— al convertir la violencia casi en el único mecanismo para resolver la insatisfacción por sus vacíos vitales y el mundo que les tocó vivir, hacen visibles las deficiencias de la escuela; al tiempo que representan la vitalidad, sensibilidad y libertad para pensar y construir un presente mejor. Veamos:

— Encarnan el espíritu de nuestra época.

Con todas las contradicciones, matices y potencialidades que pueda tener la gama de peculiaridades que lo definen: desmoronamiento de la racionalidad, pérdida de la fé en el progreso, esfuerzos por alcanzar la autonomía, respeto a la diversidad y conveniencia de la descentralización, pragmatismo como forma de vida y de pensamiento, desencanto e indiferencia por la vida presente y futura, apertura a la pluralidad y a la incertidumbre, primacía de lo estético sobre lo ético, crítica al etnocentrismo y a la universalidad, resurgimiento de los fundamentalismos, localismos y nacionalismos, así como discontinuidad y ausencia de sentido de la historia, entre otros (9).

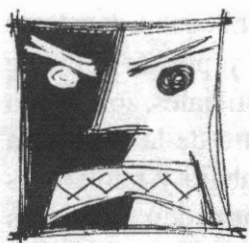
— Hacen visibles las deficiencias de la escuela.

Los jóvenes, al encarnar el espíritu de la época, ponen en evidencia el abismo que hay entre la multiplicidad de mundos culturales que viven dentro y fuera de la escuela y la rigidez de las propuestas educativas que les ofrece la institución. Hacen llegar a la superficie la pérdida de poder socializador de la escuela y la fuerza que toman otros espacios como los medios de comunicación —en especial la televisión— las nuevas tecnologías y los grupos de pares, que transforman no sólo los gustos y demandas culturales, sino que provocan una metamorfosis en las relaciones y formas de concebir el mundo, ajenas casi siempre al mundo escolar.

Los jóvenes hacen evidente la ineficacia social del conocimiento escolar resultado en gran medida de su rápida devaluación y poca utilidad para comprender el presente y construir el futuro (10); resienten con sus discursos la poca cabida y desarrollo de otros lenguajes sociales diferentes al lecto-escrito como los de la imagen, el cuerpo, el urbanismo, la acción administrativa, el arte, la investigación científica y tecnológica dentro de la escuela. Permiten ver en sus actos cotidianos el autoritarismo generalizado en la organización social, la normatividad, las interacciones, la gestión. Y en la manera de concebir y aproximarse al conocimiento, evidencian la exclusión, discriminación e intolerancia hacia lo diferente, hacia lo que no se ajusta a las exigencias institucionales que es permanente dentro de la Escuela.

— Los jóvenes convierten la violencia casi en el único mecanismo para resolver sus vacíos vitales y la insatisfacción por el mundo que les tocó vivir.

Al igual que en el país, la violencia en la escuela tiene un carácter indiscriminado, es ejercida por todos hacia todos, se manifiesta en sus múltiples posibilidades: desde la violencia física hasta la simbólica, penetra en todas las esferas del mundo escolar, haciendo mella en todos y cada uno de sus integrantes. Podría afirmarse entonces, que *“en la institución educativa se producen eventos, relaciones y situaciones donde brotan semillas de violencia en cuanto reflejan lo que la violencia misma significa: hacer justicia por la propia mano, aniquilar al diferente, usar la fuerza como instrumento privilegiado para resolver conflictos. Por supuesto en la escuela no se mata de manera generalizada, aunque eventualmente suceda. Pero desde el punto de vista del desarrollo personal y social, de la generación de oportunidades, del reconocimiento del otro también se aniquila, se afectan de manera negativa los proyectos de vida, las relaciones interpersonales, las visiones de sociedad y sus posibilidades de construcción y por*



ende, las maneras de vivir en los ámbitos público y privado” (11).

Con relación a los jóvenes, el asunto de la violencia escolar es aún más grave, porque si bien en los últimos años se han realizado esfuerzos por democratizar la escuela como estrategia para intentar neutralizarla, la realidad y algunos estudios al respecto han demostrado débiles avances tanto en las escuelas innovativas como en las regulares.

“La escuela innovativa que trabaja con los jóvenes del segmento de la violencia, encuentra una intensa dificultad para operar eficazmente en esta contracultura. Los valores y formas organizativas de la escuela, inclusive de la escuela innovativa, chocan de frente con los de la cultura violenta; el trabajo de resocialización o reeducación, se vuelve ineficaz a pesar de la mística y la entrega encomiable a su trabajo de los maestros. Esa ineficacia no se puede atribuir solamente a la tarea escolar innovativa, sino también a la sociedad que no ofrece opciones de integración a los miembros de este segmento. Se plantean entonces dos espacios de ineficacia: uno dentro de la institución educativa que lleva al uso de “la máscara”, la simulación de los jóvenes y otro espacio constituido por la ciudad y su organización delictiva que reabsorbe al egresado. La eficacia innovativa en este segmento está todavía por descubrirse” (12).

— Los jóvenes representan la vitalidad, sensibilidad y libertad para pensar y construir un presente mejor.

Nuestros jóvenes, población que experimenta a diario cambios incontrolados y confusos, rica y contradictoria como el mundo actual, posee una “potencia subterránea” (13) aún por explorar, comprender y aprovechar. Se ven en público casi solamente como el peligro representado en el estereotipo del *joven violento*, por los

conflictos que generan en las instituciones o por la queja constante de los adultos, por la ausencia de valores y por su falta de compromiso (14). No obstante, los discursos oficiales, sobre todo los escolares y políticos, los ubican en el centro de la esperanza futura, al igual que varias experiencias de trabajo y numerosos estudios que demuestran su potencialidad y riqueza desperdiciadas tanto en los jóvenes vinculados a las instituciones sociales como en los que se encuentran al margen de ellas.

— Un presente por construir

Vistas así las cosas, la escuela tal y como está planteada actualmente tiende a aumentar las desigualdades sociales; los niños y jóvenes que están en mayor desventaja por su situación social, económica y familiar son los que obtienen peores rendimientos. Aquellos pertenecientes a los estratos medios y altos, suplen las deficiencias de la escuela, precisamente allí donde los otros las tienen: con su familia, con su grupo social y los beneficios culturales que estos les ofrecen.

Es necesaria entonces, no sólo una reforma de la educación secundaria, sino una redefinición global que afecte además de su organización social, los contenidos curriculares, las estrategias pedagógicas, el significado y el sentido social que se le otorga. Este cambio sería casi imposible sin la voluntad política del Estado, de la participación de todos los estamentos de la sociedad y del compromiso de los maestros, padres de familia y alumnos.

Siguiendo la propuesta de Touraine (15), dicho cambio de sentido significaría pasar de una escuela pensada en términos sociales clásicos, a *“una escuela del Sujeto, orientada hacia la libertad del Sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios.”* Lo anterior implica un cambio de posturas: no seguir enfatizando en la socialización como función central de la educación, sino por el

contrario, fortalecer las posibilidades de los individuos de ser los sujetos de su existencia, de manera que puedan darse el tiempo y el espacio necesarios para recuperar el control de su existencia, reflexionar sobre su experiencia pasada y preparar las decisiones venideras. En resumen, aprender a ser, prepararse para aprender y cambiar, y no para adquirir competencias que corren el riesgo de devaluarse muy rápidamente.

Por esta vía, se abre la puerta a una escuela social y culturalmente heterogénea, a un lugar privilegiado para las comunicaciones interculturales (16) para aprender a descifrar y procesar todos los lenguajes sociales (desde los más cotidianos hasta los de la ciencia y el arte), para aprender a argumentar y contra-argumentar mediante el análisis del discurso del otro. Todo esto como única opción, para aprender a vivir juntos.

DERECHO A LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE CONFLICTO ARMADO

*Adela Morales **

El que hoy quiero presentar ante ustedes, es un tema, que apenas empieza a aparecer en la agenda pública, pero que es necesario enfrentar y empezar a analizar debido a las consecuencias que tiene. Se trata del impacto de los conflictos armados sobre la Infancia, sobre la garantía y el cumplimiento de sus derechos, sobre su presente y su futuro y por consiguiente, sobre el futuro del país.

En el año de 1991, Colombia adoptó la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la convirtió en Ley de la República (Ley 12 de 1991). Ese mismo año la Constitución del 91 consagró para la Infancia y la Juventud una serie de derechos (Artículo 44 y 45) con calidad de prevalentes sobre los demás derechos. Estos son: el derecho a la vida, a la integridad física, a la salud y a la seguridad social, a la alimentación equilibrada, a un nombre y a una nacionalidad, a tener una familia y a no ser separado de ella, al cuidado, al amor, a la educación, a la cultura, a la recreación y a la libre expresión de su opinión.

Además, la Constitución señala que la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. También indica que cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción a los infractores. Pero a pesar de casi diez años de vigencia de la convención, la cultura del respeto hacia los derechos de niños y niñas colombianos, está apenas en construcción.

El tema de los niños y los conflictos armados debería ocupar un lugar prioritario en la agenda pública. Desafortunadamente en Colombia son ya muchos los lugares donde la guerra está presente.

El conflicto armado, la violencia y la inseguridad social, rural y urbana, crecen diariamente. Generaciones enteras de colombianos hemos crecido en medio de enfrentamientos de todo tipo: en el hogar, en la escuela, en la vida cotidiana, en las zonas rurales y urbanas.

Cada vez la guerra atrapa más a los niños, niñas y jóvenes. Los conflictos armados, la violencia que se ejerce contra ellos en todos los estratos de la población, aunque más evidente en unos que en otros, rodean de manera definitiva la vida de los menores. Los datos estadísticos no son alentadores. A pesar de que las fuentes consultadas presentan disparidades, cualquiera de ellas, muestra cifras más que preocupantes en términos de pérdida de vidas y de costos. Desde 1990, 30.000 personas en Colombia han fallecido de muerte violenta y más de 1.200.000 personas han sido desplazadas de sus lugares de origen.

Durante 1997 asesinaron en promedio 87 personas cada día, 5 de las ellas eran niños. Cada dos días un niño fue secuestrado y cada hora, 20 menores de edad fueron desplazados de sus hogares como resultado de la violencia (17). Día a día sabemos de un número mayor de niños y niñas que participan activamente en el conflicto armado (18) cualquiera sea el bando: la guerrilla, los paramilitares o las filas del ejército colombiano. O son trabajadores en las plantaciones de coca donde se libran otro tipo de batallas conexas con las de los grupos armados. Cada día son más las víctimas de la violencia en las ciudades que pertenecen a este grupo de edad.

Los costos de la violencia en Colombia, por otra parte, son muy altos. Analistas económicos han empezado a tenerlos en cuenta, bajo diferentes enfoques, pero coinciden en que la guerra es muy costosa y aunque la paz también, "*la paz es rentable*" (19). En relación con este tema en Colombia han venido preguntándose ¿Quién paga la guerra? ¿Quién pone los muertos y quién sale beneficiado? Las respuestas hasta el momento, sólo parecen indicar víctimas y victimarios en medio de un derramamiento de sangre

sin el sentido histórico que le corresponde. Si en algo coinciden los analistas —sin importar su enfoque macroeconómico— es en que sin paz no puede haber una economía sana.

Hasta ahora, la contabilidad de los costos que generan la criminalidad urbana y el conflicto armado entre 1991 y 1996 corresponde a \$17.2 billones de pesos, que equivalen al 25.3% del PIB, con un promedio anual del 4.2% anual (20).

En las situaciones de conflicto y en las guerras son los niños y las niñas quienes llevan la peor parte. Si no hay agua o está contaminada, su resistencia orgánica es la más baja; si no hay alimentos o son escasos, su organismo cuyo desarrollo depende de la cantidad de nutrientes, es el más gravemente afectado. Las experiencias traumáticas de la violencia y de la muerte brutal —como está bastante documentado para el caso colombiano (21)— afectan emocionalmente a niños, niñas y adolescentes para el resto de sus vidas.

Todos los derechos son vulnerados, hay separaciones de la familia, la atención en salud se suspende —si existía previamente— la escuela se cierra y cuando la población se desplaza, la salud y la educación se reanudan en precarias condiciones. Los recursos que podrían invertirse en salud y educación son destinados a pagar los costos de la guerra.

En la investigación realizada dentro del Convenio de la Defensoría del Pueblo con la Fundación FES y UNICEF, sobre el conflicto armado en Colombia y los menores de edad, publicada en Mayo de 1996 (22), se visitaron zonas de conflicto en cinco departamentos del país. Se realizaron 450 entrevistas, de las cuales 120 fueron con niños y niñas menores de 18 años, vinculados a la guerrilla, a las fuerzas paramilitares o al ejército nacional. Se utilizó la metodología de historias de vida y una ficha para concentrar la información de cada caso con la confidencialidad que la situación requería. El trabajo se realizó en establecimientos educativos y



guarniciones militares donde se ubicaron menores de edad pertenecientes a grupos armados recibidos o capturados por el ejército.

Si bien, de este estudio no se deriva información que permita establecer con exactitud el número de niños y niñas menores de 18 años que conforman los diferentes movimientos que operan en el país, se han podido empezar a conocer y analizar sus condiciones de vida.

El derecho a la educación, entendida no sólo como la asistencia a la escuela, sino como la vinculación a un proceso de formación, se transforma gracias a estas condiciones en el derecho a la sobrevivencia, ya que niños y niñas pasan a ser soldados, combatientes o desplazados. Si no entran en las categorías anteriores, corren el riesgo permanente de ser mutilados por minas antipersonales o dañados, como residentes de la zona, por los fatídicos avatares del conflicto.

El cien por ciento de los niños entrevistados en dicha investigación, no culminó sus estudios. En algunos casos fueron vinculados al conflicto de forma forzada, por presión de los padres o de los grupos implicados. (El reclutamiento por la fuerza o bajo amenaza de muerte es una práctica común en los campos colombianos). Sin embargo, es claro que en las condiciones actuales, para una gran mayoría de jóvenes, los diversos ejércitos son las únicas alternativas de vida. El conocimiento de una ideología política determinada, el manejo de armas, el temor al vecino, el odio al enemigo son los elementos claves de la formación que los jóvenes reciben en estos grupos.

Además, al pertenecer a una cultura donde el comportamiento violento y armado es aceptado y valorado socialmente, donde las armas tiene una gran oferta a través del mercado negro, los jóvenes asumen el uso de ellas como un elemento definitivo para lograr

referencia personal e identidad social. Así, los jóvenes crecen en medio del autoritarismo y de relaciones jerárquicas verticales que determinan su desarrollo y autonomía, su capacidad de decidir por sí mismos y su derecho a la libertad.

El trato que reciben los niños al ser reclutados por cualquiera de las fuerzas combatientes, las condiciones de ingreso a estas, sus condiciones de salud, su salario, el ejercicio de su sexualidad, las deserciones y sus consecuencias, son temas que nos deben convocar alrededor de lo que significan en la vida de todos nosotros los niños y niñas colombianos.

La socialización bélica, niega además la posibilidad de expresar lo que se piensa, el silencio es la ley. Esto produce aislamiento, extravío de la solidaridad, del sentido de pertenencia, la negación de la diferencia y la aparición de una identidad que se construye alrededor de las armas y el poder que éstas otorgan. La educación formal queda, generalmente suspendida y la predisposición para la guerra se convierte en el comportamiento habitual.

Es indispensable señalar que la violación sistemática a los derechos de los niños, la falta de aplicación del derecho internacional humanitario son sólo el reflejo de una posición ética que no valora la infancia, no protege sus vidas, su seguridad ni su dignidad en situaciones de conflicto. La pérdida y separación forzada de familiares y amigos o vecinos, la discriminación social y racial que se produce al llegar como desplazados a otra región, el creciente abuso de las mujeres y los niños, el aumento de la pobreza, la marginación y la crianza en una cultura donde la carencia de servicios mínimos de salud y educación son cotidianos, marcan, a la infancia involucrada.

En el año de 1995, se celebró en Bogotá con el apoyo de UNICEF y la Fundación FES (23) la convocatoria de la consulta Regional para América Latina y el Caribe sobre este tema. A esta consulta asistió Graca Machel, experta en el tema, quien en el

momento era la directora del estudio sobre el impacto de los conflictos armados en la Infancia a nivel mundial. Mi participación, como responsable por parte de una de las entidades convocantes en Colombia me dejó varias preocupaciones, que desde aquel momento, veo convertirse en realidad, a una velocidad muy grande. Son éstas las que he tratado de compartir con ustedes.

Pero también, de esa reunión quedaron enseñanzas que nos permiten empezar a pensar en construir la Paz alrededor de los niños, no sólo con los procesos de todos conocidos, como el mandato de los niños colombianos por la paz, que llevó a diez millones de colombianos a votar por la paz. Sino, además, como sostiene, Graca: *“conceptual y prácticamente, los niños deben ser considerados zonas de paz inviolables por los horrores del conflicto, deben ser puentes de paz, pues pueden convertirse en el punto alrededor del cual, para protegerlos, se dialogue y se llegue a acuerdos”*. Los **días de tranquilidad**, los **corredores de paz**, las **comisiones de la verdad** son estrategias que fueron utilizadas en Centroamérica para la protección de los derechos de los niños y cuya eficacia fue ampliamente comprobada. Los primeros acuerdos a que llegaron las partes en conflicto estuvieron dados alrededor de la protección de los niños. Horarios de combate que no coincidieran con los horarios de clase o de llegada y salida del colegio, declaración de las escuelas como zonas ajenas al combate, entre otros, son ejemplos de que protegiendo a las principales víctimas de la guerra se empieza a construir la Paz.

LA RELACIÓN ENTRE EL ADOLESCENTE PANDILLERO Y LA ESCUELA

Amparo Ardila *

“A la casa yo entro, me arreglo, pero no me quedó porque mi padrastro está allí. Mi mamá sabe que estoy trabajando, ella me ve, me pide plata y me dice: —Usted trabaja, pero ¿qué hace la plata? Yo le digo que no me han pagado y que es un problema por allá con los ingenieros; a veces alegamos pero después vuelvo y mi mamá me considera y hablamos... Así, pero no. Yo a la casa no voy, llevo tiempo que no. Hay veces que ni pasan cosas, pero ah!, para mí es igual hacer el bien que hacer el mal, porque robar es como un trabajo, ¿no?, porque se está ahí es ganando alguna cosa. Realmente uno roba para la droga, no roba para bien..., entonces uno hace la maldad completa, lo que yo hago a veces me gusta, a veces me siento mal. Las hago y después las pienso...”

“La pandilla” es un fenómeno que se ha venido acentuando en las últimas décadas en la ya larga lista de problemas colombianos de tipo social. ¿Quién no ha escuchado sobre la existencia de pandilleros? ¿Quién no ha estado afectado por las acciones que desarrollan?

El fenómeno no sólo asombra por los actos o hechos “delincuenciales” que cometen quienes las integran, sino también por los personajes que las conforman. Generalmente son jóvenes entre los 12 y 20 años; agrupados en “galladas” o “parches” en los que no siempre hay muchas reglas o normas concretas. Sencillamente los une la vecindad, la edad, la rebeldía, el “sin sentido” de sus vidas; o el RAP. Su gran placer es bailar y escuchar RAP hasta el cansancio.

Las pandillas han sido objeto de diversos estudios de tipo sociológico, político, antropológico. La policía y el ejército también

dan cuenta de los pandilleros; la prensa, la iglesia y hasta el sector educativo reconocen el problema. Otra es sin embargo la postura de la sociedad en general. Ante las pandillas, la sociedad parece indolente, se angustia por el fenómeno mismo, pero es muy poco lo que hace por solucionarlo.

En la Secretaría de Educación se reciben a diario cartas y solicitudes de traslado —inclusive masivos— de docentes que ya no pueden trabajar en una institución porque la inseguridad no sólo alrededor de la escuela sino dentro de ella misma no garantiza el trabajo; los docentes naturalmente temen por su seguridad. Esta es otra forma manifiesta de violencia, no de la violencia sutil que se maneja en la cultura escolar, sino la violencia abierta, directa que traspasa los muros de la escuela, pero ya no de adentro hacia afuera, sino de afuera hacia adentro.

Las amenazas continuas obligaron a la Secretaría de Educación a abordar el problema de “las pandillas”, no bajo la perspectiva del miedo o del asombro, sino del análisis del papel de la escuela frente a esta realidad. Se inició entonces, un apasionante recorrido por el mundo de las “galladas”, de los “parches” de la calle, de los patios, de los indigentes para observar ese mundo aparentemente conocido. Acercarse al mundo de los “parches” no fue fácil.

Las condiciones económicas, sociales, culturales y psicológicas de los integrantes de las pandillas dicen mucho de la situación que han vivido y de sus perspectivas hacia el presente y el futuro. Una de las pandillas más temidas en el sector noroccidental denominada “*Los Pequeños Angelitos*” asistió a un primer encuentro en el barrio Verbenal. Eran aproximadamente 15 jóvenes, el menor tenía 12 años y el mayor 17. Con una gran naturalidad se presentaron; Gomelo, Sandra, Javier, Alberto, Ruth, Janeth, Pedro. Del grupo, apenas tres estudiaban en colegios nocturnos, los demás habían desertado del sistema educativo. Gilberto un joven de 14 años, muy delgado, contaba que había asistido a la escuela hasta tercero de primaria, que se había retirado porque su mamá había

muerto y su papá era alcohólico y nunca se preocupó por él. Ahora comparte todo el tiempo con el parche y sí le gustaría volver a estudiar. Por su parte, el Gomelo, comentó que él había cursado hasta octavo, pero que en el colegio lo molestaban mucho y que por eso había resuelto retirarse, o mejor dicho *“ya no me aguantaron más”*.

Es que los profes no lo entienden a uno, sólo les importa rajar y rajar y uno va también a divertirse.

En general ellos quieren volver a estudiar,

“Lo que pasa es que en los colegios joden mucho, por nada lo suspenden, entonces así no se puede”

“Nosotros lo único que queremos es pasarla bien. Es cierto que tenemos vicios y que a veces robamos para el vicio pero es más cruel que a uno lo maten sin ni siquiera preguntarle nada de la vida de uno”.

Casi todos estos muchachos viven con su familia, papá o mamá, padrastros o madrastras, hermanas; a pesar de que las relaciones con ellos en ocasiones no son buenas, dicen querer a la familia aún quejándose de las actitudes de algunos de los padres:

“Si yo no llego antes de las 10 p.m. me jodí. Tengo que dormir en la calle. Me cierran la puerta y por más que golpée no abren. Entonces me toca tirar calle. Claro que el día que uno se queda en la calle es chévere, porque otro de la gallada lo acompaña, a veces nos reunimos dos o tres y es ahí cuando aprovechamos para hacer cosas o trabarnos. Total al otro día o a los dos o tres días otra vez a la casa. En la casa no saben de nuestras andanzas”.

“Me salí, porque el estudio no sirve, uno pierde mucho tiempo, lo que le enseñan a uno ¿para qué?”

“Sí, sí deben existir colegios, pero que no enseñen lo que enseñan, deben enseñar a trabajar, cosas que a uno le sirvan, electricidad, mecánica, cosas así”.

A este joven también le gustaría volver a estudiar pero no en el colegio del barrio, ahí no lo quieren, de ahí lo habían expulsado. El estudio identificó que los jóvenes de pandilla o del parche no tienen normas previamente establecidas. Valoran la amistad, se colaboran; los adolescentes creen fuertemente en la lealtad, pero no tienen sanciones o castigos por faltas entre ellos:

“Mire, cuando un man falla, se abre. Por ahora nosotros no tenemos problemas de sapos ni nada de eso. Todos somos bien con todos”

Estos jóvenes tienen una imagen negativa de la escuela; no creen en lo que allí se aprende, pero, sin embargo, todos quieren estudiar. Desean un colegio sin tantos castigos, que los profesores los dejen ser libres. Ellos no quieren que les hagan cortar el pelo, o que por el contrario no los dejen ser “*cabezas rapadas*”; sienten que los profesores siempre deciden por sus vidas. Entonces sugieren que si se va a hablar de un nuevo colegio, no debe ser tan “*cositero*”.

EL PARCHE MI FAMILIA

Entre los jóvenes de la pandilla existe un alto grado de afinidad “familiar”. El parche significa para el muchacho la posibilidad de encontrar el afecto y el amor que por lo general no encuentra entre sus hermanos o padres. Los amigos del parche se convierten en la fortaleza del pandillero. Desde que se hacen parte del grupo, muchas cosas, inclusive su personalidad habitual, se transforman. Usan tatuajes que los identifican. Es raro encontrar una pandilla que de antemano no se caracterice por una marca o tatuaje en los brazos, pecho o espalda, que además son exhibidos con gran orgullo. El corte de pelo también se hace común entre ellos. El estilo del peluqueado es parte también de su nueva identidad. También los une el vocabulario. Pareciera que construyen un léxico propio de la pandilla, un lenguaje que no sólo los identifica como grupo, sino que en ocasiones sólo entienden ellos. De

alguna manera se “cierran al mundo exterior”, no dejan que los de afuera entiendan sus mensajes.

La presencia de cada uno es importante en el grupo. Un joven que es parte del parche, ya no vuelve a estar solo, siempre tiene a alguien del grupo que lo acompañe. Tienen sitios específicos de reunión: el parque, la esquina, la tienda, el potrero, el tronco, en fin, un lugar abierto, en presencia de todos, en situación “retadora” con respecto a la comunidad. En grupo se sienten no solamente seguros, sino absolutamente dueños de todo y de todos. Manejan el espacio a su libre albedrío. Los momentos en que se reúne la “gallada” son los más importantes para el “parche”. Consumen drogas, aspiran pegante y se reparten el botín del día. El joven del parche no actúa solo en actos delictivos, siempre lo hace en compañía.

“El parche es algo donde nos une la amistad, se tiene la misma manera de pensar”,

Solamente robando pueden tener las cosas que quieren y después no pueden salir del mundo que han construido con la pandilla.

“El parche es un grupo de muchachos de la calle rechazados por la sociedad donde al reunirnos compartimos relatos de lo que nos ha sucedido durante el día, compartimos sobras de comida, alegrías y vicios. Pero la gente nos ve como monstruos o únicamente como basura, pero no saben que llegamos a estos puntos porque tenemos problemas, porque nos sentimos solos, sin apoyo de nadie, ni del gobierno que nos ve como una plaga y siempre trata de destruirnos, lo mismo la policía que nos maltrata y muchas veces nos elimina. Queremos que la sociedad sepa que nosotros no somos basura, sino seres humanos que sentimos como ustedes, que nos comprendan y nos ayuden”(24).

En las relaciones que se establece con la pandilla no se imponen reglas que atenten contra el mismo joven. En todo el

recorrido con las pandillas de Bogotá nos extrañaba que generalmente dijeran que no había pautas concretas de comportamiento y de exigencia. Sin embargo, creíamos que entre los pandilleros sí había reglas y además reglas severas que garantizaban la estabilidad del grupo.



Otra razón por la que el parche se convierte en la familia del pandillero es que allí puede tener aventuras y puede retar a los otros; realmente es en este ambiente en donde se relacionan los jóvenes pandilleros. Consideran a la pandilla como a su familia. Aunque quieran a su progenitora, reconocen en sus ñeros el verdadero sentido de familia. Sus parientes los dejan solos, los ñeros no. En sus casas les ponen reglas y horarios, el grupo no. La escuela es autoritaria y normativa, el grupo no. La familia y la escuela los maltratan, su parche no: ni la familia ni la escuela les brindan amor, el parche sí. Se muestran leales con todos los miembros de la pandilla; la lealtad es uno de los valores más significativos de los ñeros. Los lazos afectivos son tan fuertes que la ausencia de alguno de ellos es sentida y lamentada por todos.

LA CALLE ES CHEVERE

La calle tiene una mágica atracción para el pandillero. Sin lugar a dudas, la calle significa la posibilidad de encontrarse auténticamente libre. La posibilidad de no encontrar muros ni límites. Por eso la calle es el punto de encuentro de los pandilleros. No es común encontrar a la pandilla localizada en un sitio encerrado. Pareciera que los “muros” los asfixiaran, por eso el sitio ideal es la calle, allí aprenden a sobrevivir:

“Mire a uno en la calle le toca aprender de todo, pero lo más importante: uno aprende a defenderse. Pero eso sí, nos ha tocado matar a algunos más grandes que nosotros, son cuchos.

Los del parche son sólo muchachos, los mayores son el Mico y Calavera que tienen 23 y 25 años, los más pequeños somos yo y Petete. Nosotros tenemos diferentes armas, la más común es la "patecabra", nosotros no cargamos pistolas, los grandes sí. Nosotros siempre andamos en galladas, por ahí de 30 o 40. "

LA CULTURA DE LA CALLE

Los jóvenes pandilleros, evocan la calle como el sitio más importante de su existencia. En la calle aprender no sólo a vivir, sino a sobrevivir. Pero sin embargo, aceptan que la calle es violenta. Por eso para andar en la calle se debe "aprender" a vivir con las condiciones que ella impone. Si hay un lugar donde se debe aprender a manejar la violencia es justamente allí. El ambiente generalmente es violento, hay peleas, robos, atracos, enfermedades, riqueza y pobreza, bienestar y malestar, alegrías y tristezas. En la calle se vive y se muere.

"La calle no es para todos, hay muchachos que no aguantan el frío. Lo que pasa es que uno tiene que estar preparado para todo. Por eso cuando nos quedamos a parchar en la noche, buscamos un "cambuche" y entre todos nos damos calor. Uno en la calle aprende también a respetar. Es verdad que en gallada causamos una especie de terror, y si no fuera así, ya no estaríamos contando el cuento. O uno se da a respetar o no hay caso".

Y es justamente en la calle donde está el escenario más propicio para la violencia. Allí se atraca, se viola, se persigue, se consume droga. En la calle se reproduce diariamente la realidad de la vida colombiana, se hace evidente la pobreza de millones de colombianos, frente a la opulencia y riqueza de un puñado, también de colombianos. En la calle se evidencia el desorden de la ciudad.

Y este es el mejor espacio para los jóvenes de la pandilla que aprovechan la congestión y el afán de las gentes para "caer" atracar, robar y hasta violar.

QUEREMOS ESTUDIAR PERO ... NO EN LA ESCUELA

Diariamente a la Secretaría de Educación llegan quejas de docentes y comunidades educativas por los actos de vandalismo que cometen las pandillas contra la escuela. Los maestros y estudiantes son víctimas de robos, amenazas y agresiones físicas de jóvenes que han desertado del sistema escolar.

Desde luego el problema es mucho más profundo de lo que los mismos docentes describen en sus peticiones de traslado. Ellos indiscutiblemente buscan su protección, pues además de cumplir con una penosa labor en lugares inhóspitos, se ven envueltos en una serie de situaciones que les genera miedo y temor por sus vidas.

LA ESCUELA QUE VIVIMOS

Cuesta trabajo reconocer que los jóvenes que a diario agreden no sólo a la escuela sino a la sociedad en general, hayan estado alguna vez escolarizados. Se supone que la escuela tiene entre sus objetivos principales “formar ciudadanos de bien, capaces de producir y de engrandecer día a día a la patria”, pero, ¿qué pasa en las instituciones educativas que por lo menos con estos jóvenes no han logrado cumplir con tan noble misión?

Responder a este interrogante no es tarea fácil, cuando es evidente que la escuela tiene una serie de limitaciones que no le permiten a los maestros cumplir cabalmente con ella. Desde luego la sociedad contribuye sin duda a que el problema sea más serio de lo que parece. Las condiciones que viven los niños en la escuela no son las mejores: los edificios son desagradables; son frías, oscuras, desordenadas, sucias, con baños dañados, con vidrios rotos etc.

“Lo que pasa es que a uno le enseñan cosas que casi no sirven. Hay unas materias que uno por lo general no pasa ni tirando

las cartas, como español, inglés, matemáticas, biología y por esas materias uno se queda en sexto y en séptimo. Fíjese que casi todos nosotros apenas cursamos hasta esos cursos. Es que acá las cosas son bien difíciles. Uno sin cuadernos, sin libros, muchas veces sin desayuno o sin almuerzo, con otras cosas en la cabeza; y cuando llega al colegio, los profesores sólo piden lo que ellos creen que tienen que pedir o sea: presentación, que todos vayan uniformados, la misma camisa, el mismo pantalón, los mismos zapatos y hasta el mismo peluquiado. No que va... Desde que uno entra al colegio empieza a sentir que entró a un problema. Otra cosa por la que los maestros se preocupaban era por cerrar la puerta a una hora determinada, entonces era increíble lo que uno hacía para poder entrar, a veces nos metíamos a la fuerza saltando las paredes. Pero lo peor de todo es el genio de algunos maestros, unos llegan con una cara de amargados. Claro que hay otros que son chéveres, no le joden a uno tanto la vida. Esos maestros si pagan, con ellos uno si quiere estar en el colegio, pero realmente hay más amargados que buenas personas”.

Cuando los jóvenes empiezan a recordar su paso por el colegio, se nota en su mirada una huella de tristeza, es como si quisieran tener almacenados en su memoria momentos inolvidables, un tesoro que hubiera que proteger contra toda adversidad.

PAÍS, MARGINALIDAD, Y ESCUELA

Patricia Ariza *

Colombia es un país sumido en una profunda crisis estructural, que a su vez es producto de numerosas crisis acumuladas en las regiones y en el tiempo. La palabra crisis no es sólo el resultado de situaciones límite. Es también la oportunidad de encontrar grandes salidas, de propiciar grandes transformaciones. Colombia acumula simultáneamente los dramas contemporáneos que otros países viven de modo parcial: narcotráfico, confrontaciones armadas, violencia, paramilitares, etc., a la vez que posee una riqueza y diversidad culturales impresionante.

Por supuesto, las razones primigenias de esta situación tienen su origen en las profundas desigualdades sociales, en el abandono de regiones enteras que durante décadas fueron consideradas patios traseros de donde se podían extraer los productos del trabajo y de la tierra de manera inmisericorde, además de los estrechísimos márgenes de participación y protesta popular. Este país vivió casi medio siglo en estado de sitio. Y una de las formas atípicas de protesta que encontraron los sectores del campesinado fue la lucha armada.

En estas décadas de acumulación, la única oportunidad de participación en las decisiones del estado estaba acaparada por los dos partidos tradicionales que eran y son, estructuras verticales profundamente antidemocráticas.

El narcotráfico irrumpe en Colombia en medio de este complejo panorama, lo cual, a su vez, hace posible su consolidación: *"En río revuelto cosecha de pecadores"*. El narcotráfico, a su vez, fue el catalizador que precipitó todas las crisis. Zonas inmensas que antes se habían dedicado a la agricultura, se convir-

tieron en zonas de cultivos ilegales. Y a su vez, las enormes sumas del narcotráfico, se invirtieron en latifundios dedicados al monocultivo o a la ganadería extensiva, obligando a centenares de miles de campesinos a buscar en los llamados cultivos ilícitos el sustento diario.

El narcotráfico no sólo produjo una impresionante movilidad social, sino que irrigó con sus ganancias de multinacional todos los estamentos políticos y sociales del país. El trabajo honrado perdió la posibilidad de otorgar salidas dignas y el paradigma de comportamiento se fue convirtiendo en la adquisición ilegal y rápida de riquezas. El estado se fue relegando a la vez que corrompiendo. Y su precaria presencia estuvo cada vez menos comprometida con el bienestar social. En el río revuelto de Colombia los grandes grupos financieros y los narcotraficantes consolidaron inmensos capitales y el ejército perdió su capacidad ofensiva a la vez que muchos de sus altos mandos se corrompieron. La guerrilla navegando en el mismo río revuelto se transformó en una fuerza militar, hoy reconocida incluso por el propio establecimiento.

La Cultura

La Cultura es el modo de ser de los pueblos. Y nuestro modo de ser está profundamente mediatizado por el enriquecimiento ilícito y por la solución privada a todo conflicto de convivencia. La frontera entre la Ley y el Delito está desdibujada. Las grandes víctimas de este conflicto son, por supuesto, los jóvenes. La violencia se salió de madre e invadió con el dinero fácil todas las instancias de la vida social.

La Marginalidad y La Educación

Quienes irrumpieron en el narcotráfico eran marginalizados, quienes lo hicieron en la guerrilla también. Y la base social de los

paramilitares está integrada por campesinos de zonas olvidadas, ex guerrilleros, ex militares y convictos. En medio de este mapa desolador, está incrustado un sistema educativo que no logra que los jóvenes construyan el Nosotros desde la propia escuela.

El único espacio que parece devolverle al joven el sentido de pertenencia es el “parche”, cuyo paradigma está en la negación del trabajo honrado, que de por sí se les niega. El honrado es considerado un “tonto”, un “paciente” o un “denunciante” cuya figuración lingüística vista desde el parche es la de un enfermo o la de un enemigo en potencia.

La pedagogía

La línea recta entre dos puntos parece ser el camino más corto. Sin embargo, si esa línea es vertical puede ser el camino más distante entre dos personas. Quizás las palabras claves del futuro pueden ser “aprendizaje” y “creatividad” en lugar de enseñanza y repetición.

La gran pregunta es: ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo construir una escuela que abra espacios, donde los jóvenes puedan construir o, mejor, reconstruir el “Nosotros”?

La salida

El director de Naciones Unidas en Colombia, Doctor Francesco Vincenti plantea que la salida de la crisis en Colombia, —debido precisamente a la condensación de los conflictos que afectan a países con índices de PIB más altos del mundo— ya no es, ni puede ser una salida aislada.

Narcotráfico, guerra, oxígeno son las grandes preocupaciones con que arribamos al Tercer Milenio. Y la salida de Colombia, sólo puede construirse a partir de un Modelo de Desarrollo Alter-

nativo que invierta el mapa y las estructuras sobre las cuales se ha convertido al país entero en marginal. Todo es precario y marginal. Muy pocos espacios cuentan con legitimidad cultural. Aún el presente gobierno, que se ha empeñado en la Paz, está "ad portas" de acuerdos que seguramente comprometerán su propia legitimidad.



En la posibilidad de participar en un nuevo Modelo de Desarrollo Alternativo estaría la convocatoria al NOSOTROS con MAYUSCULA. Nosotros nación, nosotros historia, nosotros excluidos. Quizás con la participación del Gran Parche que se llama Colombia, esto en algún cercano momento empiece a lograrse.

EL DECALOGO DE ALEJO Y EL BUEN TRATO

María Isabel González *

Las "Historias de Vida de Maestros", son historias que en nuestro medio se repiten a diario y en los diferentes escenarios donde nos movemos. Existen personas Rosario Zúñiga, Luis Eduardo o José Ignacio, un pedagogo de la ternura, (25) quienes solas y tercas intentan como Quijotes intervenir para la resolución adecuada de los conflictos.

Desde hace algún tiempo, la prensa nos ha venido acostumbrando a registrar noticias cada vez más dramáticas, que tienen como escenario la escuela y como actores a miembros de la comunidad educativa. Vandalismo como el que se describe en las historias de vida, incluso homicidios que hacen necesaria la intervención inmediata y eficaz de personas que como Rosario o Luis Eduardo, acceden a un nivel importante de conciencia y posibilidades de acción.

Algunos jóvenes, personeros escolares, reunidos en "*grupos focales*" (26) en el diario El Tiempo en 1996, definieron su problemática de la siguiente manera: Por parte de las directivas existe violación de la confianza, irrespeto y autoritarismo hacia los alumnos. Por parte de los padres de familia, encuentran indiferencia ante las propuestas para remediar los problemas de los estudiantes y ante las convocatorias del colegio o de la asociación de padres, hay desconocimiento de sus necesidades y capacidades. En cuanto a los alumnos, dicen saber sobre algunos que maltratan físicamente a sus padres porque carecen de límites. Sobre la relación entre jóvenes, encuentran que "*predomina la cultura del "ñero", la violencia y las malas salidas a los problemas como las drogas, el alcohol y las pandillas*".

Para tratar de buscar soluciones eficaces, esta problemática puede ser analizada a partir de un enfoque sistémico. Von Bertalanffy, uno de sus grandes exponentes, define el Sistema como cualquier totalidad que resulte de componentes interactuantes y de las relaciones específicas entre éstos. La escuela dentro de este contexto es un subsistema, es decir, uno de los componentes de la totalidad que es Colombia. La escuela interactúa con otros componentes del sistema como las empresas dedicadas a la salud o la familia, por ejemplo. Esto significa que la escuela no es ajena a toda la problemática de violencia que se genera desde hace mucho tiempo en nuestro país, ni a la forma como dentro de él se canalizan las fuerzas agresivas que se presentan de manera natural en todos los seres humanos, pero que tendrían la posibilidad de expresiones más positivas, como el arte y la ciencia. Lamentablemente, estas opciones no tienen un gran lugar en la escuela colombiana.

En nuestro medio, un niño promedio de dos años de edad, se inicia en los procesos de socialización formando parte de grupos de población cada vez más grandes y numerosos: hogar, jardín infantil, escuela primaria, bachillerato, universidad, etc. En ellos requiere con urgencia, instrumentos cada vez más refinados para la adaptación y la supervivencia. Si creemos que la violencia es una de las múltiples formas de ejercicio para la supervivencia, no sólo de un individuo en particular, sino también de la cultura en general, la escuela componente interactuante de esta totalidad, no puede funcionar de otro modo. En ella se aprenden y se practican estas maneras violentas y destructoras que permitirán el ingreso a un grupo mayor y más violento, la sociedad.

En el libro *“Imaginados e Invisibles”*, de Torres y Hernández (1997), se dice *“Si la violencia o el abuso son tolerados socialmente, si moralmente resultan aceptables para quien los comete, la ley no basta para reprimirlos. Si la violencia no es contraria a los valores morales y se encuentra enraizada en la cultura de las personas, no es posible cambiar la situación con represión”*.

Lamentablemente, todas las “Historias de vida de maestros”, nos muestran de forma casi dramática, la verdad de este postulado.

A pesar de lo anterior, el paisaje no es tan desolador si recordamos que es precisamente en la escuela en donde pueden gestarse los grandes cambios. Si ahora se aprende la violencia como una forma de sobrevivencia, ésta puede ser reemplazada por otros ejercicios que no sólo garanticen, sino que además propendan por una vida con calidad, como el ejercicio del afecto y en consecuencia del buen trato, que pregonan el *Convenio del Buen Trato y Alejo*, su ángel tutelar.

El aumento de acciones de violencia y maltrato infantil, la falta de respuestas gubernamentales, la ausencia de políticas claras de protección y prevención del menor y la necesidad de informar y formar a la comunidad, llevan a la *Asociación Afecto*, a *La Casa Editorial El Tiempo* y a las *Fundaciones Fes, Restrepo Barco y Rafael Pombo* a reunirse en un convenio llamado del **Buen Trato**. Su finalidad es la Promoción y la Educación para crear condiciones y desarrollar estrategias que permitan hablar de UNA CULTURA DEL BUEN TRATO, utilizando un lenguaje positivo contrario al que normalmente utilizamos, basado en el NO, que resalta especialmente las carencias y los defectos.

Para comenzar, decidimos consultar la opinión de los colombianos sobre el Buen Trato. La Fundación Rafael Pombo en asocio con la Rada Barnen de Suiza puso en marcha una encuesta de opinión en septiembre de 1997. Un mes más tarde, La Casa Editorial El Tiempo realizó un estudio de opinión con cobertura nacional, en asocio con la firma Cindamer. Entre todas las conclusiones, fue muy importante encontrar que muchas de las personas consultadas, definieron el Buen Trato con la negación de un comportamiento, es decir: “*Cuando no me tratan con indiferencia*”, “*cuando no hay discusiones*”, “*cuando no me gritan*”, “*cuando no me golpean*”. Esto nos hizo pensar que para muchas personas

no existe, en su concepción sobre el buen trato, la noción de una sensación placentera obtenida en la interacción con el otro.

Todo lo anterior, nos condujo a tomar el término Trato como un continuo en cuyos extremos están el bueno y el malo. El Buen Trato se define entonces como todos aquellos comportamientos que promueven el bienestar y garantizan la calidad de vida, basados en el reconocimiento de las necesidades del otro y el respeto por sus derechos. Por el contrario, definimos el Maltrato como todos aquellos comportamientos que interfieren o alteran el desarrollo de los seres humanos porque no satisfacen sus necesidades y desconocen sus derechos.

El Convenio se desarrolla entonces alrededor de cinco ejes conceptuales, contenidos de manera muy especial en el decálogo del Buen Trato:

1. Reconocimiento:

Todos los seres humanos tenemos el derecho a ser reconocidos como seres individuales. Esto implica la ocupación de un espacio físico, intelectual y afectivo en la vida de los otros. El derecho a ser vistos y oídos, a participar con garantías en los procesos que se generan a nuestro alrededor.

2. Empatía:

Entendida como la compenetración afectiva de dos personas, como la capacidad para escuchar, poniéndose en el lugar del otro. Surge como resultado de haber experimentado buenas relaciones afectivas y establecer vínculos fuertes en las etapas tempranas de la vida.

3. Interacción:

La relación con el otro debe ser de doble vía, donde uno y otro puedan verse y reconocerse, tan cercanamente como sea posible, en la realidad que cada uno significa. Este camino se emprende intentando la mayor claridad entre los sentimientos, los

actos, los pensamientos y las valoraciones que entre los dos se construyan.

4. **Comunicación Efectiva:**

Es decir que cuando una persona se muestra abierta, se siente en libertad de comentar sobre cualquier asunto, está de acuerdo con la realidad y envía mensajes directos, es clara y constructiva, muestra sus sentimientos, se siente segura y se apoya a sí misma.



5. **Negociación:**

Significa que partir de un interés compartido es posible encontrar la solución a los problemas que afectan a las personas, a través de diferentes formas de expresión, participación, opinión, discusión y concertación.

MISIÓN DEL CONVENIO:

“Promover la cultura del Buen Trato en beneficio de la niñez colombiana en el marco de los derechos ciudadanos”.

OBJETIVOS:

1. Generar actitudes de búsqueda de alternativas para la convivencia pacífica.
2. Sensibilizar a la comunidad en general hacia el buen trato.
3. Estimular la práctica del buen trato en el nivel personal e institucional y
4. Establecer alianzas con entidades gubernamentales que adelanten acciones sobre buen trato.

Estos objetivos se cumplen a través de tres estrategias básicas:

1. Formación y educación:

Con ellas se busca ejecutar actividades que permitan sensibilizar, capacitar y orientar procesos pedagógicos que conduzcan a la práctica del buen trato. Son proyectos de esta estrategia los siguientes:

- La escuela un espacio amable y de construcción.
- Capacitación a través de talleres y seminarios.
- Acreditación de zonas de Buen Trato y de aliados del Buen Trato.

2. Comunicación y movilización social:

Con esta estrategia se busca promover una convocatoria permanente a través de los medios de comunicación social, dirigida a la sociedad civil en su conjunto, para poner en marcha los principios del buen trato y propiciar foros, seminarios y eventos que busquen cambios de comportamiento y actitudes positivas que hagan del buen trato una realidad creciente en Colombia.

3. Apoyo a iniciativas desde y para los niños:

Se apoyarán técnica y financieramente programas o proyectos relacionados con el buen trato, dando prioridad a los que presenten los niños y niñas de las diferentes zonas del país.

CONCLUSIÓN

Estamos seguros de que sí es posible penetrar en nuestra cultura a través del ejercicio de los valores. Poseerlos constituirá a mediano plazo una fuerza aglutinante para la creación y construcción, porque este país cuenta con muchos protagonistas como los de las historias de Vida de Maestro que requieren de unión y apoyo de los demás para lograr los cambios que desean.

LAS CLAVES LAS TIENEN LOS NIÑOS

*Martha Luz Parodi Z. **

Se dice que lo primero, lo primero que hizo Dios cuando creó el mundo antes del hombre, fue el lugar y las condiciones en las que él viviría. Que Dios o la Naturaleza lo hayan decidido así, podría demostrar la importancia que tiene para el ser humano lo que está más allá de su piel: su entorno, su atmósfera, lo que le rodea.

Con el pasar de los tiempos, el ser humano ha ido creando unos nuevos entornos físicos, sociales y culturales que deberían permitirle cada vez vivir mejor, sin importar cuál sea la idea particular sobre el buen vivir en ese momento de su historia. A la escuela, entendida como micro-mundo, también le fueron creadas (por la mano del hombre), unas condiciones que le permitieran cumplir con los objetivos que la sociedad le había encomendado: Formar a sus principales integrantes, los niños con nombre propio. En la invención de la escuela fueron los adultos quienes decidieron, movidos por su experiencia, su tradición, sus conocimientos y la valoración que le atribuyen al niño. Al lado de un mar de aciertos, parece existir otro con muchos desaciertos. Éstos, tal vez existan porque no se han escuchado y valorado las voces que nacen de esa incomprendible y sorprendente sabiduría de los niños.

El texto a continuación trata de lo que miles de niños y niñas a través de un proyecto llamado **Pléyade** han dicho sobre el tema que nos reúne: la violencia, el maltrato, los caminos para la paz.

Me basaré, entonces, en las opiniones de miles de niños donde de manera cifrada, o descifrada, nos han revelado las claves maravillosas para desarrollar una escuela que permita proponer alternativas para manejar la cotidianidad de un mundo que corta la produc-

tividad, que limita las relaciones gratas, que no permite vivir alegremente; una escuela donde se aprenda a ser social e individualmente. El Proyecto se vislumbra como una alternativa concreta para construir espacios de afecto, de paz, de buen trato, de recuperación de elementos esenciales para la reconstrucción de dimensiones humanas menoscabadas, desvalorizadas u olvidadas.

En primer lugar, Pléyade es un proyecto con nombre de estrellas aludiendo a que cada escuela debe brillar con luz propia para que la educación alumbré el porvenir de nuestro país.

En segundo lugar, Pléyade tiene como objetivo generar una movilización social alrededor de las escuelas, promover que los distintos sectores de la sociedad civil en conjunto con el sector oficial, vuelvan su mirada hacia las escuelas para acompañarlas, reconocerlas y apoyarlas en un asunto que es de todos: educar.

En tercer lugar, la propuesta pretende acompañar, en procesos de mejoramiento de la misión educativa, a la totalidad de escuelas urbanas oficiales del país. (Aproximadamente siete mil). Es así como en menos de un año, se cuenta con una organización cuya estructura ya se asemeja a una constelación conformada por más de cuatrocientas ONG, Cajas de Compensación Familiar, universidades, empresas, centros de investigación, redes de maestros, normales y secretarías de educación, entre otras, que conforman un sistema de fuerzas alrededor de las escuelas de cada departamento del país.

En cuarto lugar, Pléyade se propuso como reto, promover cambios en la escuela a partir de las claves que nos dan los niños. Por eso invita a los maestros y a los acompañantes externos a observarlas, a suscitarlas, a compartirlas con otros y sobretodo trabajan con ellas. De alguna manera, se trata de inventar instrumentos para hacer más visibles y maravillosos los tesoros que ya están en los niños y las escuelas, al tiempo que diseñar medios para fabricar otros tantos.

En quinto lugar, las estrategias propuestas por Pléyade para el acompañamiento, son **la conversación** (entre niños, entre niños y maestros, entre escuelas y otras entidades externas, entre la escuela y el mundo real), y **la investigación** como la sistematización de los datos que aparecen en la conversación y que permite comprender y transformar los obstáculos frente al avance de los procesos educativos. A estas estrategias se le han sumado pistas, como las visitas, los regalos y hacer amigos, que poco a poco han ido tomando tanta fuerza que desbordan las expectativas iniciales.

En sexto lugar, los temas de conversación y de investigación que propone Pléyade son básicamente tres:

1. La calidad de la vida escolar, entendida como todo aquello que sirve de atmósfera para la formación de los niños. En los últimos años, algunas investigaciones (27) han demostrado con datos, lo que a veces el sentido común hace evidente pero que se desprecia: un niño que crece en un ambiente donde el temor, el sin sentido de los oficios, la negación de lo que por naturaleza ES, la intolerancia, el autoritarismo, la violencia y los entornos físicos precarios en estímulos, son el cuerpo de la cotidianidad; tiene pocas probabilidades para desarrollar sus potencialidades, tanto individuales como sociales. Procesos básicos como la capacidad de aprender, de conocer, de crear, de desear, de hacer se verán menoscabados si las condiciones externas no ofrecen al niño confianza, libertad, formación con sentido, placer en lo que hace, estética, estímulos gratificantes, actividades que estructuren, un sentido de la importancia de su existencia y del reconocimiento de ella.

2. El conocimiento o el espíritu científico, como todo aquello que permite desarrollar las capacidades para comprender el mundo de una manera ordenada, dando privilegio a aquel germen que gesta el conocimiento: la pregunta. Es así, como a través de un ejercicio llamado "*Preguntar y hacer libros*", los niños le ponen alas a su curiosidad para expresar todo aquello que quisieran saber y comprender. Estas preguntas, por cierto maravillosas, fascinantes

y a veces impensables para los adultos, también se clasifican en cinco categorías: Ciencias naturales, ciencias sociales, pensamientos, tecnología, y otras preguntas.

3. La gestión escolar, como los procedimientos que permiten que las cosas parezcan fáciles en la escuela, pues, a veces, en ellas llevar a cabo las propuestas más sencillas se hace inmensamente difícil. Aquí, se parte de la idea de que una gestión nace en un deseo y para realizarlo es necesario tener un instrumento. Por eso se utiliza el concepto de Proyecto como “*la varita mágica*” que logra traducir los deseos en hechos. El juego o instrumento que sirve de abre bocas a este tema se llama “*El big bang de los deseos*”, en él, los niños se dan a la tarea de expresar sus deseos y sueños de los que se escogen algunos para diseñar los caminos que los lleven a resultados visibles y verificables.



¿Qué nos ha mostrado el proyecto hasta el momento? Hay que anotar que a la fecha, sólo una parte de los informes están empezando a llegar a la Coordinación Nacional, por lo tanto las descripciones y los análisis que aquí se hacen, son parciales pues provienen de una parte de la totalidad, que, sin embargo, permite perfilar algunas tendencias.

Veamos rápidamente algunos de los fenómenos y resultados, haciendo énfasis en los que tienen relación con el motivo de este encuentro. Entre éstos se muestran ambos lados de la cara: las situaciones problemáticas, que en ocasiones representan un franco maltrato a los niños y las situaciones benéficas que se convierten en ejemplo para la creación de alternativas en el manejo de situaciones adversas o que simplemente nos recuerdan que sí se puede vivir mejor.

Aunque el proyecto recoge toda clase de vivencias y opiniones de los niños con relación al trato que reciben, me referiré

especialmente a aquellas, que aunque no son extremas (cuando se comparan con abusos sexuales o violencia física), constituyen la dosis diaria de mensajes y hechos que lastiman la auto-estima de la gran mayoría de los niños y niñas.

Veamos unos ejemplos de los resultados del juego “*La estrella de los cinco picos*”.

— Lo que MÁS les gusta a los niños de su escuela en casi todos los lugares son en orden de frecuencia: las actividades, las materias, los profesores, los compañeros y los espacios (estos dos últimos compiten por el cuarto y último lugar de las cinco categorías)

— Haciendo correspondencia a lo anterior, lo que MENOS les gusta a los niños son: los compañeros y el espacio (que compiten por el primer y segundo lugar), le siguen los profesores, las materias, y por último las actividades.

Sobre estos resultados sorprenden varias cosas. En primer lugar, que en contra de todas las hipótesis, los maestros, como muchos de ellos mismos pensaron, no son tan mal queridos por los niños, aunque tampoco son lo que más les gusta de su escuela, salvo algunas excepciones. Lo singular de esto es que a pesar de la contundencia de los resultados, en algunos informes el análisis se centra en el autoritarismo y en las fallas de los maestros como si hubieran ocupado el primer lugar. Parece ser, que en el imaginario colectivo, todavía la realidad no se impone para demostrar que eso fue cierto en otros tiempos y que los docentes están cambiando favorablemente, por lo menos, en la percepción de los niños.

Es curioso que cuando se agrupan las opiniones sobre lo que menos les gusta a los niños de sus maestros, éstas se refieren a las acciones agresivas: “*que me griten*”, “*que nos pellizquen y nos hale las orejas*”, “*que me regañen frente a los demás, que nos humillen*”, “*que no me escuchan*”, “*que nos amenace con un palo que tiene escondido*”. No obstante, frente a éstos mismos profe-

sores, los niños dicen que les gusta que les enseñen, que les orienten, que sean divertidos y que les ayuden a solucionar los problemas. Es como si los niños disociaran y dividieran al maestro en aspectos positivos y negativos, que dan como resultado un maestro que ocupa el tercer lugar de 1 a 5 en el gusto de los pequeños. También habría que destacar, que cuando se refieren a lo que les gusta de los maestros, una gran mayoría se refiere a que los tratan bien.

Otro dato que sorprende y aterra, es el que tiene relación con los compañeros. Sería fácil pensar como lo demostró Atlántida (28), que a los niños, al igual que a los adolescentes, lo que más los motiva para ir a la escuela son los amigos. Parece ser que en su caso no es así. Los niños dicen que sus compañeros son muy agresivos, peleones, groseros, roban, no comparten, no dialogan, "*me odian*" ponen apodos horribles, "*los más grandes nos patean*", dañan la escuela; incluso, un niño muy francamente llegó a decir: "*No me gusta ir a la escuela por miedo a mis compañeros*".

Tan abrumador ha sido este resultado y en tal cantidad de escuelas, que es un elemento nada despreciable en esta valoración. Un caso extremo de ello, es el testimonio de una maestra sobre los juegos bélicos en que se entretienen los niños durante el recreo, "*imitan a los soldados, a los paramilitares y a la guerrilla*" pues las tres agrupaciones son parte de su vivencia diaria. Lo grave es que los juegos alcanzan niveles preocupantes de agresividad. Otro está en el de un acompañante que al salir de la escuela, fue asaltado por un niño que se aferró de sus piernas pidiéndole que fuera su padre porque el suyo lo maltrataba.

Igual de revelador ha sido el tema del espacio físico en las escuelas. Aunque los adultos no lo crean, la infraestructura, la imagen estética de las escuelas, las aulas y las zonas para la circulación, le hablan a los niños acerca de cómo los adultos los valoran. Incluso, muchos acompañantes, adultos, se sienten sorprendidos por el mal estado, la precariedad, la adversidad y de la miseria en las que se encuentran muchas escuelas.

Afortunadamente, las distintas instancias que conforman la constelación Pléyade hacen gestiones en los diferentes lugares del país destinadas a renovar lo más visible de las escuelas, la infraestructura con criterio estético. Los niños están recibiendo, así, mensajes de solidaridad de quienes se preocupan por ellos. Sus voces se han tenido en cuenta, incluso muchos de ellos participan con sus padres para mejorar esta dimensión de la calidad de vida.

Así mismo, en las escuelas donde se ha detectado maltrato familiar, secuelas traumáticas por efectos de la violencia política, se han desarrollado estrategias conducentes a enfrentar los problemas que se descubren y a crear alternativas de solución.

La sociedad civil se ha constituido en fuerza, en oxígeno para encontrar iniciativas y medios que apoyen la labor educativa de escuelas, maestros, y secretarías de educación, enfrentando así, la verdad de la vida cotidiana. Pero esta vez no es a través de discursos o capacitaciones sino del sencillo acto de escuchar a los niños, a los maestros y a los padres, de estar con ellos, de conversar sobre sus asuntos para hacerse amigos y entusiasmarse por un proyecto común.

Las investigaciones que se han parado en la zona oscura de las relaciones humanas son suficientes para concluir que el desamor y el abandono físico o afectivo son factores de violencia y maltrato. Invito a que nos paremos más en las zonas claras y sanas. Investiguemos más a fondo cómo la generosidad de una visita, la exposición de trabajos de los niños en las paredes de su escuela, el amor por un oficio, la conversación, la solidaridad, la lectura de un libro escrito por un niño, la invitación a un padre de familia mecánico a exponer su conocimiento al grupo de condiscípulos de su hijo, pueden dar las claves para encontrar una educación que responda más certeramente a los necesidades de nuestra sociedad.

A mi modo de ver, los caminos para la paz, se construyen con el afecto en combinación con el conocimiento y la comprensión

de la vida cotidiana, se logran a través de un trabajo hecho por individuos para individuos, unidos en un propósito común. Es por medio de resultados que provienen del corazón, de la convicción de que sí se puede, de una recuperación del afecto, de poner a funcionar las conciencias más que las leyes, de valorar los actos de solidaridad que sirven de imitación a los niños, de promover la creatividad, de hacer uso del conocimiento, de escuchar las claves que nos dan los niños, como podemos seguir con la tarea iniciada por la Naturaleza o por Dios, de continuar creando un mundo óptimo para que los seres humanos podamos vivir pacíficamente, con prosperidad y con el goce de descubrir cada vez más nuestras posibilidades de SER.

**REDES DE RESPUESTA SOCIAL
FRENTE AL MALTRATO INFANTIL
SECRETARÍA DISTRITAL DE SALUD**

*Liliana Muñoz Ortega - Gloria Casas Maldonado **

La Secretaría Distrital de Salud de Santafé de Bogotá consciente de la dimensión de la problemática del Maltrato Infantil y de la Violencia Intrafamiliar en el Distrito Capital, ha venido desarrollando acciones encaminadas a la atención y prevención del mismo. En este sentido y teniendo en cuenta la multicausalidad de éste, ha desarrollado un trabajo que fortalece la coordinación intersectorial, interinstitucional e interdisciplinaria y comunitaria, cuya estrategia de trabajo es la conformación de Redes de Respuesta Social, espacio donde las instituciones y la comunidad trabajan mancomunadamente para el logro de un objetivo común: la promoción del buen trato a los niños y sus familias y la prevención de la violencia.

Acorde con este concepto, la Secretaría apoyó la iniciativa de la Procuraduría Delegada del Menor y la Familia que en 1993 propuso la creación de Redes y al año siguiente se cristalizó con la conformación de 20 Redes en las localidades del Distrito Capital.

Haciendo una revisión rápida del proceso desarrollado desde 1994 se encuentran importantes avances en diferentes sectores. Desde la Secretaría Distrital de Salud se han gestado o apoyado procesos que han permitido adelantos importantes en el tema como la expedición de la Resolución 01244 de Marzo 18 del 94, por la cual se creó el programa de atención al menor maltratado y/o en alto riesgo de maltrato, con énfasis en la atención interdisciplinaria e integral de los niños y sus familias, apoyo interinstitucional para la atención de los casos, la remisión desde el sector de la Salud al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la obligatoriedad de la denuncia y la aplicación de protocolos de atención de los casos.

Se creó el Sistema de Vigilancia Epidemiológica para maltrato infantil que a través de 4 años, ha funcionado a pesar de las dificultades encontradas. Al respecto, como se explica al final del documento, este sistema está siendo reestructurado. Se creó, además el Comité Operativo Distrital de Redes de Respuesta Social Frente al Maltrato Infantil y la Violencia Intrafamiliar, que se ha reunido una vez por mes desde su inicio hasta la fecha, con la participación de las diferentes Instituciones Distritales, ONGs y comunidad en general. Además se ha dado apoyo mediante asesoría y asistencia técnica desde el nivel central a las 20 localidades del Distrito Capital y entre otras actividades se ha participado en las Jornadas de Vacunación contra la violencia en coordinación con la Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá.

En 1997, dentro de la iniciativa "*Por una ciudad al alcance de los niños*", se realizó una investigación en los Hospitales Distritales de segundo y tercer nivel en cuanto a los derechos de los niños hospitalizados y se reprodujeron 12 módulos con el tema de los Derechos de los Niños para ser distribuidos a los usuarios de los hospitales y la comunidad en general. Se trabajó sobre investigaciones que analizan los factores de riesgo en maltrato infantil y estudios sobre prevalencia del maltrato infantil en Santafé de Bogotá.

En cuanto a las estrategias de comunicación en salud, se trabajaron los comerciales titulados "*A otro con ese cuento*". En radio con el tema de maltrato infantil en "*pase la voz*" de Radio Santafé y "*la hora de la verdad*" de Caracol radio. En prensa, se emiten mensajes en varios periódicos importantes como El Espectador, El Tiempo y El Espacio. En televisión se trabajó el tema a través de teleconferencias y se elaboró el vídeo "*Por una ciudad al alcance de los niños*", además de las vallas que se distribuyeron por toda la ciudad.

Los logros alcanzados a través de los años de intenso trabajo se podrían resumir en:

- Poner en la agenda pública el problema del maltrato infantil y la violencia intrafamiliar como prioridad para su prevención y atención.
- Acciones de promoción y prevención a través de los planes de beneficios.
- Mejoramiento en la coordinación interinstitucional, especialmente entre las Secretarías Distritales de Salud y Educación, Bienestar Social, Bienestar Familiar y Comisarias de Familia.
- Consecución de recursos por parte de la Secretaría a través de la presentación de proyectos al fondo de Inversión Social.
- Capacitación de funcionarios y comunidad.
- Mejoramiento de la gestión gerencial de las redes a través de los Fondos de Desarrollo Local.
- Dotación de equipos audiovisuales a las redes locales.
- Avances en el desarrollo del Sistema de Vigilancia Epidemiológica.

Para este trabajo de **Promoción del buen trato y prevención del maltrato**, se parte de la estrategia de trabajo en Red que debe ser fortalecida permanentemente e incluir abordajes de tipo interinstitucional e interdisciplinario para lograr atención integral y oportuna, complementariedad en la intervención, que evita la duplicidad de esfuerzos, desgaste de las instituciones y de los usuarios.

Estas Redes, entre otras instituciones, están constituidas principalmente por:

- El Departamento Administrativo de Bienestar Social . D.A.B.S.
- El Instituto Colombiano De Bienestar Familiar . I.C.B.F.
- Las Comisarías de familia.

- La Secretaría de Educación.
- La Secretaria de Salud.
- Las ONGs.
- Organizaciones comunitarias.



Las mayores dificultades de la actividad en redes han sido la falta de recurso humano exclusivo para gerenciar y operar las redes, la existencia de un mayor compromiso personal que institucional, el protagonismo institucional, el cambio de personal que exige permanente capacitación, la poca participación de la comunidad, la falta de mayor sensibilización e información en espacios cotidianos, como la escuela y la casa.

En el presente año (1998), como parte de todo el trabajo que realiza la Secretaría Distrital, se han dirigido fuerzas hacia la revisión y reestructuración del sistema de vigilancia epidemiológica del fenómeno de violencia. Esta iniciativa parte de la insuficiencia y las fallas de funcionamiento que demostró el sistema existente desde 1994.

Este sistema se justifica en la medida que el fenómeno de la violencia amerita una acción proactiva, que vaya más allá de la atención de los casos y la necesidad que hay de ponderar la magnitud de las consecuencias sociales de la violencia que sólo se puede calcular conociendo la real incidencia y características del problema. Esta vigilancia puede servir a los fines de la prevención en la medida que da elementos para que los planes y las acciones puedan ser diseñados de acuerdo a la problemática real.

Los objetivos de este sistema de vigilancia son:

- Caracterizar la violencia intrafamiliar, contra el menor y contra la mujer en el Distrito Capital.

- Establecer las tendencias de estos fenómenos en el tiempo.
- Estimar el impacto de las políticas y acciones de prevención y control y servir de fundamento a los mismos.

Con respecto al sistema anterior, el actual presenta avances como incluir eventos que antes no se contemplaban por ejemplo la violencia a la mujer; la simplificación del formato de notificación de manera que sea más ágil y eficiente su diligenciamiento; combinar estrategias de vigilancia pasiva y de vigilancia activa; incluir el diseño de un flujo de la información, una mayor agilidad en los procesos de retroalimentación y la automatización.

Para un funcionamiento óptimo de este sistema, es indispensable la participación de todos los sectores del Distrito Capital incluyendo el educativo. Los aportes del sector educativo son incalculables si se tiene en cuenta que a través de él se llega a la gran mayoría de la ciudadanía pues por medio de los niños se tiene acceso a la familia y tal vez es el ámbito educativo el que más se presta para las acciones preventivas.

Se quiere dejar la inquietud para que, desde las escuelas mismas, los entes coordinadores y directivos, busquen las estrategias para una participación activa en este sistema y en general en los programas de la Secretaría Distrital de Salud.

SEMINARIO SOBRE VIOLENCIA EN LA ESCUELA

*María Eugenia Romero Moreno - Relatora - **

El debate que tuvo lugar el día 18 de Noviembre de 1998 como continuación a las ponencias del Seminario sobre la Violencia en la Escuela, contó con la participación de los ponentes, de docentes y representantes de las instituciones educativas de la ciudad. Los participantes, además de exponer y describir algunas experiencias desarrolladas en sus organizaciones con la finalidad de prevenir y controlar los fenómenos asociados a la violencia en la escuela, presentaron sus inquietudes.

Se sintetizan a continuación algunos de los comentarios más destacados de la discusión.

Las primeras palabras.

Una mirada al caso colombiano permite concluir que en el país persiste el desbordamiento de la violencia a lo largo del tiempo; el tipo de tratamiento que las distintas disciplinas le han dado al fenómeno —en una perspectiva inmedatista— ha impedido un análisis reposado y concienzudo del tema, una falta del duelo que se requiere para mirar éste fenómeno político y social.

Es importante tener en cuenta la urgencia de investigar y analizar el efecto que fenómenos como el del narcotráfico ha tenido en la sociedad colombiana. La estructura social ha sido influida en su totalidad por valores como el enriquecimiento fácil, la ausencia de solidaridad ciudadana, la ética y la cultura en general.

Se requiere inquirir si verdaderamente ¿son violentos los jóvenes? ¿acaso no fueron también violentos sus padres y abuelos? La violencia se ha desarrollado en un devenir histórico y las posturas excesivamente moralistas permiten alejarse de una mirada objetiva y no dejan a los participantes de estas situaciones ver con claridad.

Algunas experiencias importantes.

Una de las experiencias descritas la lleva a cabo, desde hace tres años y en veintidos departamentos del país, el Ministerio de Educación conjuntamente con el proyecto de redes de la Procuraduría y el proyecto de salud del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF; consiste en un proyecto de prevención integral de maltrato al menor desde el sector educativo, a partir de un concepto de prevención integral, promoviendo el desarrollo humano como herramienta para evitar el maltrato.

Otra de las experiencias descritas durante las discusiones fue el Proyecto que desarrolla en la actualidad el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica. Mediante un observatorio sobre Violencia y Convivencia en Ambientes Escolares se trabaja en la construcción de una matriz sobre hechos de vida. En el futuro se espera ampliar esta actividad a otras localidades de Santa fe de Bogotá.

Entender la Violencia desde una nueva perspectiva.

La violencia es a su vez factor de construcción y destrucción social; pero el país vive actualmente una situación límite donde no son válidos el derecho a la vida o el derecho a opinar, a pensar o a expresarse. La formación de líderes en los colegios se ve afectada por los valores que les estamos imprimiendo a "los líderes" ¿Son esos los líderes que queremos?



En esa misma dirección cabe preguntarse: ¿Ignoramos al niño que ha sido la víctima del matón porque se queda callado? ¿Debemos permitir que el sumiso lo siga siendo, o debemos procurar que el niño tenga vías de expresión contra la violencia? Discutir y ventilar esas inquietudes así como identificar estrategias

y formas para superarlas son algunas de las expectativas de educadores y docentes.

Por otra parte, retomando una discusión de finales del siglo XIX –la de los refinamientos de la ética– se podría hablar de la vigencia de la esclavitud; desde siglos anteriores existía e incluso contribuyó al desarrollo de muchas sociedades. Sin embargo, gradualmente se fue llegando a la conclusión de que las cosas no debían ser así. Se comprendió, con muchos obstáculos de por medio, que un grupo no podía esclavizar a otro. Hoy, la esclavitud es un tabú, lo que no quiere decir que se haya eliminado la discriminación o el racismo.

En relación con la idea anterior es posible complementar que la violencia es una característica inherente al ser humano: algunas corrientes de la antropobiología sugieren y recomiendan el inminente regreso a los colegios de hombres o mujeres, pues allí es posible desarrollar unos aprendizajes fundamentales como la agresión “adecuada”, para no decir “buena”, la combatividad como una herramienta fundamental para la supervivencia y el ánimo.

En otras sociedades, que han logrado un mayor refinamiento ético, la violencia escolar persiste y coexiste, en algunas sociedades europeas donde se han dado las oportunidades para elaborar de los duelos, para entender y aceptar lo sucedido, la violencia tiene otras formas de realizarse, no menos crueles, pero si menos peligrosas y costosas en términos sociales.

Hay que aceptar la agresividad y fogosidad como una de las razones de ser joven, como parte de la vitalidad. Las sociedades siempre han tratado de canalizar la agresión juvenil. Hoy en día la sociedad moderna promueve el consumo individual: una moto gigantesca sirve para que el joven tenga una emoción fuerte. Todas las sociedades poseen mecanismos para tratar de canalizar la fuerza juvenil. Es propio de la juventud ser agresiva, vital.

¿Y la escuela?

Sin embargo es necesario reconocer que el problema parte de la escuela, la institución está fallando en canalizar esas manifestaciones hacia un fin colectivo. Pero la pregunta es ¿cómo puede la escuela canalizar hoy esa fuerza en una sociedad individual con patrones acentuados de consumo de bienes innecesarios y superfluos?

Además, es importante tener en cuenta que la violencia no es sólo la que produce la muerte; ésta es de la que más se habla. Pero hay otras violencias, otros maltratos que dejan secuelas y efectos intangibles e invisibles y sobre ellos no se está investigando ni pensando lo suficiente. Se requiere mirar las otras violencias, las agresiones como la desaparición, la tortura, el secuestro y llegar a definir finalmente qué es la violencia.

En los entornos escolares niños, niñas y jóvenes viven y sufren otro tipo de agresiones: de pares y docentes, de rectores y padres de compañeritos, cuyos efectos poco se conocen porque nadie habla de ellas. Son formas ocultas que no pocas veces ocasionan problemas graves a los jóvenes y a sus familias.

Parte de lo doloroso que pasa en la Escuela se manifiesta en las historias de vida; esta herramienta nos permite comprender la situación, darle una mirada al contexto del niño, a sus padres y

abuelos. Se sabe que el maltrato infantil y la violencia intra-familiar, son transgeneracionales.

Generaciones de Violencia

Como lo ilustra Miguel Samper —entre otros escritores del siglo pasado y comienzos del siglo actual— en el libro *Historia de Bogotá en 1863*, describiendo un pasaje en el que se ve el significado de los niños de la calle, “los gaminés”. Explica como las niñas, las damas y los caballeros que iban a la iglesia de San Francisco, sentían pánico de ver estos muchachitos por ahí en la calle pidiendo limosna.

Se ha vivido ya una transformación del discurso frente a la violencia de los jóvenes, así como aquel de la responsabilidad de la institución educativa respecto de este problema. Ahora sucede que la violencia entra a la escuela de una manera exabrupta y allí, el maestro no está preparado para recibirla ni comprenderla —menos para solucionarla ni prevenirla—. La escuela no se ha modernizado al ritmo de la sociedad, eso es claro, pero, ¿tenemos que responsabilizar a la escuela de todos los males que suceden en la sociedad y en la familia?

Entradas y Salidas

Una de las soluciones propuestas en el seminario y en las ponencias orientadas a prevenir la violencia y el maltrato, parte de una perspectiva individual: propone examinar la historia personal y a partir de allí buscar alternativas. Otra perspectiva señala que es en los grupos: la familia, el parche, las escuelas donde se debe buscar la salida.

Se hizo además una referencia a pensar más en las dimensiones sociales. Pero ¿será en lo individual, será en el grupo pe-

queño, en la gran sociedad? Este es un punto importante para la reflexión. Tanto lo social, la comprensión y el análisis de lo grupal llámese “*parche*”, gallada, familia, escuela; como lo individual, son dos dimensiones importantes para la comprensión de los fenómenos asociados a la violencia en la escuela y por supuesto, fuera de ella.

Otro tema prioritario de reflexión lo constituye una exigencia para evitar, tanto en las investigaciones como en las actividades y programas, todo tipo de estereotipos de género, grupo étnico o grupo social.

Un aspecto hacia el cual se deben dirigir los esfuerzos de análisis y de diagnóstico lo constituye la influencia de los medios de comunicación y las diversas maneras como están transformando no sólo el sentido de la vida sino el comportamiento y las actitudes de niños y de jóvenes.

No sólo la escuela, sino toda la sociedad se han quedado rezagadas en la comprensión y aceptación del fenómeno juvenil; las instituciones colombianas están a años luz de elaborar una conceptualización y mucho menos planes de acción específicos para prevenir y superar problemas, como aquellos derivados del narcotráfico y muchos más.

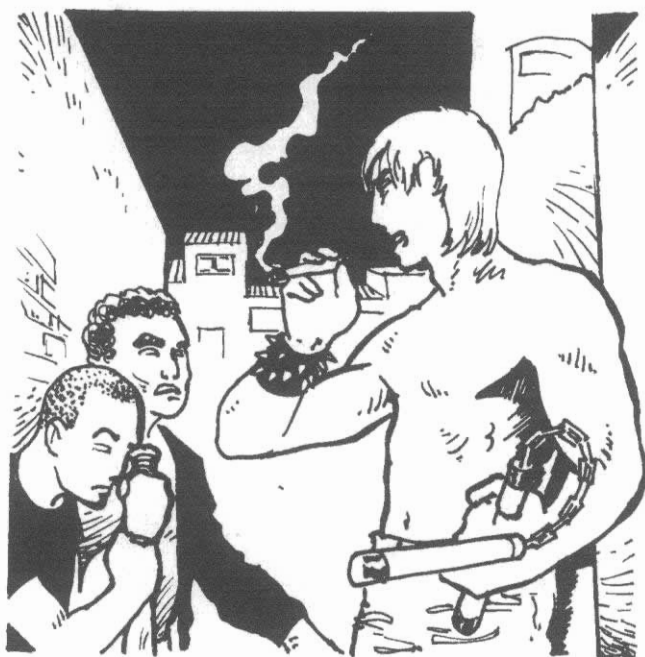
El momento que vive la sociedad latinoamericana parecería ser el de un salto abrupto a la postmodernidad sin haber pasado siquiera por la modernidad. Tanto la información, la dinámica económica y social, la globalización, entre otros aspectos implican el desarrollo de una sociedad y de una generación nueva. Consecuentemente los maestros deben reflexionar sobre su compromiso y estrategias pedagógicas para que, comenzando por el trato a los niños, sean más conscientes de lo que sucede en la sociedad y en la familia.

Muchas veces, lo que el educador vive es una continua discriminación, desde lo más sencillo y cotidiano hasta lo más amplio. ¿Por qué se diferencia, para no citar sino un ejemplo, entre el presupuesto asignado a un niño de primaria frente a uno de educación secundaria? Y así, en y desde la escuela se podrían citar todo tipo de discriminaciones que no son consecuentes ni están acordes con la ley de educación, con la solidaridad y la convivencia tan anunciadas y promovidas.

Por último se anotó que la investigación sobre la realidad educativa debe ser más difundida entre los estamentos a quienes interesa, además que los proyectos y programas se desarrollen con mucha más cercanía de aquellos interesados.

Tareas futuras

El debate, como las ponencias aquí recogidas, reúnen una serie de preguntas, de inquietudes, de planteamientos iniciales o resultados de investigaciones. El propósito de su aparición es estas páginas, es, como decíamos antes, conseguir que los maestros, con su reflexión y sobre todo, con su acción, desarrollen, cuestionen, modifiquen, amplíen, en fin que se hagan dueños de los discursos que aquí se presentan, para culminar el proceso que se pretende iniciar con estas páginas.

INTRODUCCIÓN
A LOS ARTÍCULOS

Hemos reunido en esta sección dos artículos que analizan el tema desde perspectivas muy diferentes pero al tiempo complementarias. El artículo de la abogada Catalina Botero Marino reviste una importancia fundamental en tanto ilustra acerca de los casos fallados en relación a la violación de los derechos de los niños y sobre todo entrega elementos de reflexión sobre el problema ético del derecho y sus relaciones con los comportamientos, actitudes y relaciones que tienen lugar dentro del ámbito educativo. El artículo de los investigadores sociales del CINEP presenta una ampliación de las temáticas tratadas en el libro por los ponentes anteriores y en consecuencia, permite darle una mirada más profunda a las condiciones sociales y antropológicas que acompañan los fenómenos de la violencia y los jóvenes.

ESCUELA Y JUVENTUD EN LOS PROCESOS POPULARES (29)

*Diego Pérez y Marco Raúl Mejía **

En el trabajo con sectores excluidos de este capitalismo de final de siglo, se encuentran dificultades para entender la Escuela como un hecho homogéneo. Nunca antes una institución de socialización fue tan discutida como hoy la escolar. La escuela en los sectores populares va a sufrir una reorganización no sólo dictada por el contexto global cambiante, sino también por la manera como los nuevos actores, los jóvenes, interactúan con ella.

La mayoría de los jóvenes es excluida mediante dos procesos: el de la participación política y el de la producción económica, social y cultural. En algunos casos porque no tienen acceso a la educación básica y en otros menos numerosos pero muy significativos, porque buscan en el camino de la violencia una alternativa que les de posibilidades sociales.

Existe, una dificultad más profunda en la cual los cambios de final de siglo (visibles sobre todo en la cultura de masas y en las modificaciones educativas y de pautas de socialización) han conducido a una crisis cultural cada vez más compleja: la manifestación social bajo la forma de violencia.

Las fisuras creadas en los procesos de identidad terminan convirtiendo a la escuela en un lugar donde, a pesar de comportarse y de exigir respeto como adultos (a los que están integrados por el trabajo), esperan que se les atienda y se les resuelvan asuntos afectivos y cognitivos propios de un adolescente.

Nos encontramos, pues, frente a una socialización que violenta las características del joven de los sectores populares: de una parte, lo ajusta tempranamente a la corriente productiva (ventas

ambulantes, talleres, aseo en casas particulares, etcétera) y por otra, lo vincula a una escuela en la que se le exige competencia para solventar esas carencias integrales que no son resueltas por los otros agentes. Se origina allí una primera fisura pues la escuela no aporta lo que el joven/niño o la joven/niña de los sectores populares necesita. Se inicia entonces una espiral de descontento en la cual la institución, pensada en función del conocimiento, empieza a ser invadida por las costumbres callejeras de los alumnos. Esto es lo que llamamos una recontextualización de la Escuela.

Algunos de los aspectos en los cuales emerge ese desencuentro entre la escuela en los sectores populares y las necesidades e intereses de los niños y adolescentes son:

Congestionamiento de los planteles escolares.

Curiosamente, uno de los principales problemas en las escuelas es la falta de espacio. Limitados a zonas de invasión o por las características de expansión de la población aledaña, los colegios y escuelas resultan siendo espacios muy poco acogedores para hacer posible el encuentro y el uso del espacio en actividades de recreación.

Al tiempo, en el desencuentro de las escuelas populares está inmersa también la necesidad de los padres (casi siempre las madres) de encontrar un lugar donde dejar a sus hijos mientras van al trabajo. (En Medellín, las milicias populares llegaron a amenazar centros escolares, que ya tenían 45 y 50 alumnos por aula, si no permitían el ingreso de un mayor número de muchachos).

Es visible también la manera como la escuela, que en nuestro medio tiene una sola jornada de mañana o de tarde, no aprovecha efectivamente sus espacios: al estar sólo en función de la transmisión de conocimientos, pierde el sentido que posibilitaría otros usos en los que la comunidad pudiera darle una nueva dimensión al espacio físico de la escuela.

Maestros y maestras.

A los sectores populares llegan, generalmente, maestros trasladados de zonas rurales o con vínculos políticos en los circuitos clientelistas que funcionan en el magisterio; también en muchos casos bajo formas de contratación temporal.

Estas condiciones los convierten en una población flotante mal remunerada y en ocasiones preparados muy deficientemente para el ejercicio de su función.

A la vez, el estilo administrativo que ha hecho carrera, ha impedido el desarrollo de una cultura escolar que permita darle contexto al sentido y a la función de ser docente en estos medios sociales. Aquí es donde la escuela *universal*, gestada para clases medias urbanas, muestra sus límites.

Evasión escolar.

En sus conversaciones habituales acerca de la escuela, los muchachos tienden a rechazar las tareas asignadas de acuerdo con la lógica escolar; la escuela se aprecia más como una alternativa para el encuentro de pares de edad.

Es común oírles que lo mejor de la escuela es la posibilidad de encontrarse con amigos y construir grupos. En ese sentido, tendríamos que hablar de que los jóvenes buscan la manera de *sacarle el cuerpo* a las tareas escolares pero no a la escuela, pues para ellos es un espacio significativo.

La evasión escolar se da entonces en cuanto no se produce un entrenamiento para afrontar las tareas propias de la cultura escolar, y de otro lado, porque los muchachos y muchachas no construyen ni están preparados para esa disciplina. Se genera así la distracción y la apatía frente al orden y la disciplina que son inherentes a la institución escolar.

Ahora bien, los muchachos de sectores populares comentan que lo que les enseñan en el colegio no tiene nada que ver con su propia vida. En muchos casos, el gusto por las áreas del conocimiento obedece más a empatía con los docentes y a las interacciones gestadas en un proceso más afectivo que a la racionalidad escolar misma.



Distorsión de las expectativas frente a la escuela.

Tradicionalmente se ha planteado en educación que la eficacia del sistema depende del nivel de respuesta que tenga a las expectativas de la sociedad y de los grupos beneficiados; de ser así, se tiene que aceptar que tal vez en los sectores populares la escuela carece de un papel claramente asignado por las comunidades.

Es usual encontrar personas que ven en el centro escolar como el lugar donde pueden dejar a los hijos mientras trabajan, aunque la expectativa generada sobre él sea de un ascenso social.

En los grupos de jóvenes, es notoria la desesperanza que les produce considerar la escuela como el espacio donde es posible acceder a un ascenso social; paradójicamente, esta es la idea que se les refuerza desde su núcleo familiar. Tal pérdida de esperanza se asocia a la imposibilidad de ingreso a la universidad y a la dificultad de acceso al trabajo remunerado. Queda entonces impresa en la conciencia del joven la noción de una especie de condena a ser pobre, a su condición de origen, ya que desde allí, no encuentra ninguna posibilidad de modificar su inserción en la sociedad.

En este nivel, la escuela impone una de las múltiples formas de violencia pues no logra promover a estos grupos hacia un lugar social más allá del que pertenecen. Por esto, los jóvenes buscan —y encuentran— alternativas de ascenso a través de otros meca-

nismos: relaciones políticas clientelistas, relaciones de liderazgo autoritario en su comunidad y otros, pero no por la vía escolar.

Vacío de cultura escolar.

Lo anterior muestra a las claras la manera como la escuela se desvaloriza para los jóvenes; ese camino es reforzado en los encuentros de los grupos (barras, galladas) pues en los diálogos que ellos sostienen acerca de las deficiencias y límites de la institución, desmejoran paulatinamente su imagen.

La negociación cultural que debía realizar la escuela en las barriadas es cada vez menos aceptada por parte de estos grupos jóvenes, al igual que otras acciones escolares.

En las conversaciones con jóvenes se han revelado elementos que configuran esa problemática:

- Hay un débil entendimiento del sentido de la escuela;
- Una sobrevaloración de la acción;
- Una desconexión de los procesos escolares con las condiciones de vida de los jóvenes;
- Gran dificultad para entrar en las dinámicas de la tradición escolar;
- Los liderazgos se alcanzan fuera de los entornos escolares; en el físico y en el simbólico.

Deficiencias comunicativas.

Hay un aspecto que adquiere mucha fuerza en las conversaciones con el alumnado: la distancia que guardan los códigos de transmisión del saber utilizados por los docentes con las entidades de percepción desde las cuales las muchachas y los muchachos apprehenden el conocimiento.

Siendo así, la pregunta es si la escuela está generando, a nivel del desarrollo cognitivo y lingüístico, una mayor separación entre unos y otros a través del lenguaje; en cuanto a éste, tampoco tiene éxito en la negociación entre códigos elaborados y códigos restringidos. Quizá allí haya una pista de investigación muy importante en la perspectiva de Berstein.

También se observa que para estos grupos es difícil encontrar compromisos significativos en el horizonte simbólico; se hace de la palabra un lugar ambiguo y por lo tanto, lleno de posibilidades de interpretación. Al fin y al cabo, lo que va a definir la realidad es la acción y no sus enunciados.

Quizá este sea uno de los elementos centrales para entender por qué algunos de estos grupos encuentran en la violencia no sólo un manera de sobrevivir, sino la forma de integrarse a los procesos de consumo que ofrece la sociedad global.

Cultura escolar vs. Cultura social.

En las nuevas condiciones de la sociedad de final de siglo, se hace cada vez más difícil lograr la eficacia de la escuela. Entre tanto, algo bien novedoso en los grupos populares es la manera como la cultura de la calle llega a la escuela, creando un hiato entre actores escolares de la institucionalidad y actores escolares del mundo circundante.

En esa separación, los actores institucionales se enfrentan a tareas para las que no están preparados o que rechazan y los actores del mundo circundante llevan a la escuela sus valores y sus prácticas; de esa manera se crea un conflicto que le impide a la escuela cumplir su papel socializador y disciplinario.

Esa va a ser una de las causas centrales del fracaso de la escuela pues le impedirá a la institución imponer su propia cultura y producir un encuentro con el acumulado del saber. Al no

considerar la escuela como una institución culturalmente definida, se crea un conflicto con lo que traen los muchachos de la calle — impulsos, deseos, intereses, dureza de su realidad, violencia— porque cuando lo exteriorizan, imponen una nueva mediación cultural que reorganiza la actividad escolar.

Fragmentación de las figuras de autoridad.

En la población de sectores populares urbanos, en gran parte venida del campo, se produce un fuerte choque cultural entre su pasado cultural de origen, los estereotipos de la cultura de masas y los grupos de poder local. Junto a ello concurren también a la escuela las faltas de identificación familiar operadas en su nuevo escenario y la precariedad económica en que viven.

La escuela y los docentes están entonces obligados a competir con esas figuras y esos modelos de identidad en los que quien era villano es ahora un héroe con mucha fortaleza. Se configura, entonces la imagen de un nuevo ser, grande por su perspectiva de adquirir poder económico y por la posibilidad de consumir sus derivados.

Cuando se tiene el poder de agredir a los más poderosos y la posibilidad de ser libre en el placer, se permite también tener *las mejores chicas* (orgullo propio de una cultura machista) y ellas a la vez, pueden contar con un ascenso económico (y pareciera, social) garantizado.

La escuela, entonces, se desvanece como portadora y oferente de figuras de identidad: se vuelve una institución débil para configurar imágenes concretas a las cuales emular, pues ha basado toda su construcción en enseñar contenidos de conciencia y conocimiento, perdiendo de vista la necesidad de construir hábitos y de dotar de identidad a quienes pasan por sus aulas.

La escuela al margen.

Con esta situación sobre sus hombros, los centros educativos tienen que afrontar una serie de conflictos que, al ser interpretados en la lógica de la escuela tradicional y no contextualizada, desemboca en la expulsión de los muchachos más problemáticos.

Con la exclusión de los jóvenes, primero simbólica y luego física, se fortalece su intento de ingresar al mundo del trabajo y en muchas ocasiones, la alternativa de la calle como escuela sustituta. Se produce entonces un recambio en el lugar de socialización que desemboca, muchas veces en procesos de socialización delin cuencial.

La violencia reorganiza la actividad escolar.

Psicólogos, sociólogos y otros científicos sociales vienen indagando sobre la manera como la escuela ha sido tomada por procesos violentos, situación común con otros países: Brasil, Estados Unidos, Sudáfrica y otros. En todos ellos, la juventud, reorganiza en las escuelas y desde la violencia, su mundo cotidiano.

El camino de los jóvenes sigue un rumbo en el cual la escuela les sirve de lugar de encuentro y de intermediación para lograr objetivos por medio de la intimidación. Hoy por hoy, la institución ha perdido su sentido y el joven recompone lo escolar desde esa nueva legitimidad que se construye a través de la coacción.

Es común encontrar en los sectores populares amenazas a los centros, al profesorado y a algunos alumnos; como son también comunes los grupos de justicia privada (de distinto signo ideológico) que llegan buscando muchachos para ajustar cuentas pendientes.

Esa violencia, trasladada a la escuela, produce una reorganización no sólo del acto educativo sino también de su función social.

La cultura juvenil transforma la escuela.

Un hecho curioso y poco atendido por investigadores es la manera como la cultura juvenil entra a los centros educativos de los barrios populares y los transforma; cómo con ello se produce una especie de lógica escolar híbrida conformada por la de la profesora o el profesor y los dispositivos escolares, y por otra proveniente del contexto que traen los jóvenes. Es ahí cuando se produce una escuela inadecuada para la función social asignada, pero adecuada para las urgencias culturales de los jóvenes.

Calle y escuela.

En la crisis de la cultura escolar y ante la dificultad que tienen el joven y el niño de ingresar en ella, se genera un vacío que no puede llenarse con instrumentos diferentes y con mecanismos que permitan la cooptación de los muchachos. Ellos perciben que los profesores tienen dificultades para tratarlos pues son parte de un grupo social diferente a los suyos; saben que no hay empatía; entonces imponen unas reglas externas que comienzan a moldear las relaciones en la escuela.

Los porqués del aprendizaje.

Las expectativas del núcleo familiar referentes al ascenso social a través de la escuela, chocan con la realidad de los pares de edad ya escolarizados quienes la transmiten a sus compañeros. Ese aprendizaje hace que el alumno convierta la escuela en un lugar de paso, sólo significativo por el encuentro de pares; en este encuentro, el joven va a colocar su mayor fuerza y, con ello, produce un desplazamiento de la socialización escolar y desde luego de los aprendizajes de los currículos.

La pérdida de sentido y significado no le permite al muchacho entenderse ni preguntarse para qué sirven los conocimientos esco-

lares; sus intereses pragmáticos y sus códigos restringidos le impiden valorar la importancia del sacrificio para lograrlos.

Los jóvenes valoran lo que la escuela desvaloriza.

La pérdida de sentido y significado en el aprendizaje va conduciendo a que aquello que la escuela pretende reforzar, sea rechazado por los alumnos. Es frecuente oírlos hablar del “*viejo tonto que manda en esa escuela*” o de “*la profesora que juega tonterías con los niños*”.

En algunos casos, los jóvenes también idean las formas de venganza que pueden usarse contra las personas que representan la autoridad en la escuela y contra algunos compañeros que personifican el éxito escolar que, curiosamente, no representa para ellos ninguna figura de identidad sino de rechazo.

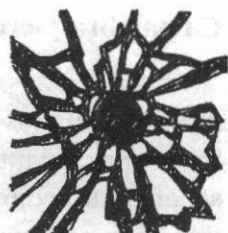
Algo asombroso es que esos jóvenes comienzan a acomodar la justicia a las reglas dominantes en la calle y reorganizan, mediante formas clandestinas, unos circuitos de sanción y castigo para aquellos que andan en la normatividad escolar.

Exclusión por códigos diversos.

Algo fácil de hallar en cualquier escuela de sectores populares es la dificultad que manifiestan los jóvenes para comunicarse y para entender el lenguaje de sus profesores. Mientras mayor es la marginación, la comunicación lingüística es mucho más difícil.

Ahí nos encontramos en uno de los puntos de quiebre, en cuanto no hay una zona de aproximación entre unos y otros códigos lingüísticos, no puede haber aproximación de ningún otro tipo. Muchos profesores, al trabajar solamente el problema del conocimiento y no el lugar cultural donde éste se adapta al contexto, entran en procesos de enseñanza que impiden la relación de aprendizaje que debía constituirse.

Tal diferencia de códigos produce en el joven un desprecio por lo escolar; el código escolar no sólo le parece distante, sino además, constitutivo de una relación comunicativa imposible de realizar. Es cuando el joven decide introducir prácticas de la calle y códigos lingüísticos allí utilizados; en el híbrido que se configura, los lenguajes locales y de edad dominan las pretensiones de un lenguaje universal del conocimiento. Es decir, el lenguaje del sentido común y de uso cotidiano comienza a desplazar la construcción de un lenguaje que permita una comunicación más universal.



Asimilación de valores de los grupos conflictivos.

En el imaginario de los jóvenes de sectores populares, los referentes de identidad desplazados hacen que sus modelos de representación, en la construcción cotidiana de ejemplos, estén signados por aquellos héroes que lograron poder, agresión y adquisición de bienes para el placer. Estos valores confrontan a los que, como pautas de comportamiento permanente, intenta proponer la institución escolar.

El conflicto se evidencia en una lógica pragmática en la que el niño y el joven van encontrando que el Tener con la perspectiva de ese Tener en su entorno inmediato, las figuras de identidad y los procesos que representan ascenso social; son completamente diferentes a los contenidos de conciencia valorativa que les entrega la escuela. Es decir, la pragmática del existir y de la acción los enfrenta a los procesos valorativos que trata de dar la escuela por vía de la teoría y de la imposición de normas; el resultado es su desplazamiento y la generación de otros referentes, ya que tanto escuela como maestros aparecen como portadores de un modelo de afuera que los jóvenes no pueden operacionalizar ni instrumentalizar en sus comportamientos cotidianos.

La palabra pierde valor.

La fuerza pragmática que algunos jóvenes le otorgan a sus modelos lejanos-cercanos de representación e identidad, va a recomponer el mundo con otros significados: las referencias van a ser ahora la acción, lo que se puede lograr, lo que se puede demostrar, lo que se posee. En ese sentido se desplaza la palabra y se desconfía inmensamente de las mediaciones logradas a través de ella. Resulta pues muy difícil cualquier relación con el lenguaje.

Por eso, los problemas no son solamente de códigos: tocan el peso de la palabra como instrumento básico y fundador de las relaciones en el espacio escolar. Esto hace difícil la construcción colectiva de normas; en algunos casos, inclusive, muchas de las discusiones establecidas como modelos de participación son para ellos "pura botadera de caspa".

Modifican los espacios escolares.

El primer espacio que cambia es el patio que deja de ser esa opción abierta de interacción de encuentro social y de intercambio y, en lo reducido de sus dimensiones, se convierte en el sitio de cruce de esos procesos de droga, de información para el *trabajo* a realizar, de sexo; en muchos casos se dirimen en él los enfrentamientos de la calle y se crea entonces un clima de inseguridad y de miedo.

Transforman las normas escolares.

La profundización de los cambios en los espacios físicos comienza a erosionar las normas que son consenso básico para la convivencia escolar; curiosamente, en estos sectores, tal transformación conduce a que muchas experiencias innovadoras y de formas no autoritarias, tengan que ceder nuevamente su sitio al autoritarismo, pues sólo así se puede mantener la disciplina escolar.

Esa erosión de las normas se hace visible en una cierta permisividad sexual que va cargando de erotismo los ambientes, en una exigencia de consumo que justifica los hurtos; en amenazas variadas; en los primeros cobros de cuentas por la fidelidad al sistema escolar; y, en algunos casos extremos, en amenazas sobre los directivos o profesores para lograr una modificación en las notas. Es decir, en la violencia trasladada a la escuela que recompone las relaciones sociales en las cuales opera.

Todos estos aspectos, síntomas de un malestar que quizás no es generalizado aunque sí de importantes dimensiones, exigen una reflexión acerca de la escuela de los sectores populares como una institución con características propias que tiene que abordar una relación profunda y nueva entre conocimiento universal y responsabilidad con los entornos en los cuales se halla ubicada.

Una escuela nueva en los sectores populares.

Con los anteriores acercamientos, hemos visto cómo, paulatinamente, la escuela va perdiendo sentido y adquiere otro carácter en las comunidades. Un esfuerzo por pensarla nuevamente exige hacer el ejercicio "*foucaultiano*" de deconstruir para reconstruir (Michel Foucault 1989).

Es decir, nos encontramos frente a un nuevo momento en el cual una institución construida en los parámetros del Estado-Nación y en los sistemas nacionales de educación, que además se considera terminada, se enfrenta a exigencias diversas y que vienen por diferentes caminos: cambios tecnológicos, nuevo lugar del conocimiento, nuevos procesos de socialización que le plantean con urgencia su transformación.

Igualmente, los cambios que ha sufrido la escuela en los sectores populares a los cuales llega, le exigen pensarse con el sentido del lugar donde está, si quiere ser nuevamente un agente constructor de tejido social.

Habría que decir que está llamada en esos sectores a reorganizar las relaciones entre saber y contexto, entre cultura escolar y culturas callejeras, de manera que su ingreso permita un nuevo encuentro con su función social e histórica. En esta perspectiva, las tesis que siguen tratan de ser unas primeras pistas en la búsqueda de reconstituir el sentido de la escuela como institución.

La escuela básica no abdica en sus funciones sociales.

La escuela surgida de la revolución francesa e institucionalizada por los sistemas nacionales de educación, ha cumplido un doble papel: poner en contacto las culturas locales con las expresiones universales contenidas en el acumulado del conocimiento y producir una cierta homogeneización cultural que garantice los desarrollos de los individuos en la sociedad, en los niveles humano, social y laboral.

En ese sentido, la supervivencia de la escuela, durante mucho tiempo, ha estado garantizada por su capacidad para negociar con los contextos y las culturas locales. En este nuevo momento, la escuela no puede perder el horizonte de su papel histórico y social pero es necesario que se dote de una gran capacidad de cambio, en cuanto tiene que preguntarse por los elementos de su estructura que debe flexibilizarse para lograr esa relación de negociación cultural.

Esa flexibilidad también le permitirá entender que hoy su función histórica está cuestionada por la llegada de nuevos lenguajes, nuevas estrategias cognitivas y nuevos elementos del conocimiento. Todo lo nuevo está exigiendo una metamorfosis profunda en los sectores populares, pero no sólo en ellos, sino también en la sociedad global. Es benéfico ganar esta conciencia de crisis por cuanto va a permitirle a la escuela construir un nuevo sentido y unas nuevas prácticas.

La idea de educación básica (una conquista de la cultura escolar para evitar los procesos de incorporación temprana al trabajo) o, si se quiere, de cierto analfabetismo social tecnológico, es una exigencia entre los sectores populares; ella, trabajada al interior de los imaginarios escolares, va a permitir una comprensión de la sociedad más amplia y a evitar una educación para el trabajo centrada en la capacitación laboral.

La escuela reencuentra su papel.

Los afanes de la ciencia y la tecnología y la excesiva acumulación de conocimiento, convirtieron a la escuela en el agente socializador por excelencia del saber y del conocimiento acumulado. La escuela desplazó hacia la familia y hacia los entornos sociales los otros hábitos de socialización que tenían que ver más con costumbres y con valores. Esta escuela, surgida del espíritu científico, anidó en las barriadas y en los sectores excluidos del capitalismo de punta.

Sin embargo, la pobre socialización gestada en los ámbitos callejeros y familiares, determinó que la escuela transformara su labor. Se generaron de esa manera una serie de conflictos mayores que los planteados en la interacción maestro- alumno en escuelas de clases sociales medias o altas. En muchas ocasiones hubo que recurrir a las formas más primitivas y tradicionales para lograr que sobreviviera como institución. Es en este conflicto en el cual la escuela no puede —en los sectores populares— entender que tiene un compromiso de relación complementaria con los procesos trunco de socialización.

Es un trabajo con el conocimiento acumulado, pero que le va a exigir negociar de manera permanente con los alumnos, los límites posibles de una serie de prácticas. Se trata de dar paso a que los individuos construyan reglas de convivencia, que apren-

dan a encauzar la protesta y a orientar la violencia para exigir los derechos y construir las bases de una sociedad democrática.

La escuela va a tener que volver a urdir el tejido social buscando que se construyan valores a partir de la crítica al individualismo y a un cierto colectivismo local; un tejido que permita la existencia de una ciudadanía colectiva, cimentada en una gran atención por los sujetos de su acción, de tal manera que construyan nuevamente núcleos de relación con la sociedad.

Lógicas enfrentadas.

Todo el trabajo sobre jóvenes y escuela en los sectores populares, ha mostrado que no existe un encuentro con una institución que tiende a cerrarse y a manifestarse como construida, que considera que sus procedimientos son absolutos y verdaderos, que tiene su potencialidad en unos rituales de interacción profundamente enraizados en la cotidianidad de su actividad, en últimas, una institución que sabe que en la representación institucional del saber está su poder. Una institución que ha hecho de los sujetos, actores de procedimientos absolutos.

En el otro extremo aparece la subjetividad de los alumnos que se constituyen como actores de resistencias, que en alguna medida luchan contra todas las finalidades globales de la escuela. En ese sentido, surge la oposición a la cultura escolar que los encierra y aprisiona.

Construir la escuela en los sectores populares pasa entonces, por la capacidad de hacer complementarios esos dos procesos y en alguna medida por adecuar de nuevo al sujeto y a la estructura. Su encuentro va a permitir la liberación de la estructura cerrada y la de la subjetividad enfrentada. Esa tarea va a exigir ante todo una buena capacidad institucional para recomponer las condiciones de diálogo y negociación que habrán de funcionar con dispositivos específicamente educativos.

Pedagogía y recontextualización

La pedagogía, como unidad de teoría y práctica educativa en la escuela, permitirá resolver el desencuentro entre actores beneficiarios de la actividad educativa e instituciones creadas para esta labor.

La primera ruptura tendrá que ser con la idea de enseñanza: en estos contextos la fuerza deberá recaer sobre los procesos escolares fuertemente centrados en la enseñanza, pues son estos los que producen un choque entre la pedagogía de la enseñanza propia de la institución escolar y las pedagogías de aprendizaje y de nueva socialización gestadas en la calle.



Es decir, la pedagogía en la escuela de los sectores populares también tendrá que ser reconstruida y ese reto exige que cada centro educativo, en las particularidades de su realidad, tenga diseños pedagógicos específicos y organice dispositivos de saber precisos, faciliten la comunicación y la construcción de puentes entre unos y otros.

Pero va a ser también el replanteamiento de la concepción del conocimiento racional como única forma del conocimiento. El proyecto pedagógico deberá proponer con claridad otras formas de conocer, así como relaciones que pasen por los afectos. La autoestima configurará un nuevo campo de relaciones para hacer posible el ejercicio educativo.

Será la búsqueda de una pedagogía que se entienda como un camino en el cual desde la autoestima se penetra en la lógica del conocimiento y del aprender a reflexionar para la acción. Este encuentro de dispositivos educativos y pedagógicos, va a significar un hacer de otra manera, una construcción diferente de lo que habíamos enraizado bajo rituales de enseñanza.

Un maestro con opción de trabajo.

Las formas institucionales en la enseñanza escolar permitieron, además de los rituales de la enseñanza, la aparición de una cierta lógica administrativa en la cual las relaciones del maestro con su saber y con el saber enseñar, anulaban el peso del contexto. Se produjo entonces una profesión que ignoraba los contextos aplicando mecánicamente el saber y el saber enseñar.

El hecho de poner en contexto el acto educativo implica el reconocimiento de que en estos espacios sociales los dispositivos del conocimiento y de la enseñanza, no operan mecánicamente. Lo hacen en procesos de negociación cultural, con los dispositivos culturales elaborados por estos grupos para sobrevivir.

Esto va a significar, de parte del maestro, una gran capacidad para entender las particularidades de estos sectores; al igual que una cierta cualificación profesional que le permita interactuar con eficacia. Supone una opción ética de trabajo que tiene como base la responsabilidad social, y va a exigir del Estado liberal de final de siglo, compensaciones económicas para quienes trabajen con estos grupos humanos y el desarrollo de proyectos alternativos que hagan posible una mejor calidad de la educación como presupuesto para alcanzar la equidad.

Los avances en la educación popular serán de gran ayuda. La posibilidad de que los maestros sean formados en una concepción metodológica fundada en el diálogo de saberes, en la negociación cultural, en la construcción de conocimientos más amplios a partir de las particularidades de los entornos, va a permitir un encuentro más real entre los procesos del conocimiento y los dispositivos organizados para que la escuela tenga un sentido. Esto significa un reconocimiento social en campos de la academia, de las organizaciones gubernamentales, de esta práctica social que ha circulado por la realidad social latinoamericana en los últimos cuarenta años, en calidad de *saber sometido*.

Un maestro con opción de trabajo.

Las formas institucionales en la enseñanza escolar permitieron, además de los rituales de la enseñanza, la aparición de una cierta lógica administrativa en la cual las relaciones del maestro con su saber y con el saber enseñar, anulaban el peso del contexto. Se produjo entonces una profesión que ignoraba los contextos aplicando mecánicamente el saber y el saber enseñar.

El hecho de poner en contexto el acto educativo implica el reconocimiento de que en estos espacios sociales los dispositivos del conocimiento y de la enseñanza, no operan mecánicamente. Lo hacen en procesos de negociación cultural, con los dispositivos culturales elaborados por estos grupos para sobrevivir.

Esto va a significar, de parte del maestro, una gran capacidad para entender las particularidades de estos sectores; al igual que una cierta cualificación profesional que le permita interactuar con eficacia. Supone una opción ética de trabajo que tiene como base la responsabilidad social, y va a exigir del Estado liberal de final de siglo, compensaciones económicas para quienes trabajen con estos grupos humanos y el desarrollo de proyectos alternativos que hagan posible una mejor calidad de la educación como presupuesto para alcanzar la equidad.

Los avances en la educación popular serán de gran ayuda. La posibilidad de que los maestros sean formados en una concepción metodológica fundada en el diálogo de saberes, en la negociación cultural, en la construcción de conocimientos más amplios a partir de las particularidades de los entornos, va a permitir un encuentro más real entre los procesos del conocimiento y los dispositivos organizados para que la escuela tenga un sentido. Esto significa un reconocimiento social en campos de la academia, de las organizaciones gubernamentales, de esta práctica social que ha circulado por la realidad social latinoamericana en los últimos cuarenta años, en calidad de *saber sometido*.

La escuela y sus nexos con el contexto.

No basta con que la escuela recupere los procesos de socialización e intervenga en ellos. Los problemas de identidad y afirmación muestran que en los sectores populares es preciso vencer el desarraigo (gestado en los orígenes sociales y en la negación de cualquier lazo de pertenencia a ese entorno). Esa es una de las tareas centrales de la educación, la posibilidad de construir nexos con los entornos a los cuales se pertenece. Desde ahí se construirán los nexos de una nueva identidad social en la cual es el núcleo lo que funda sus relaciones con lo universal.

Se trata de construir el tejido social pero no en la abstracción de las disciplinas del saber. Encontrar en la comunidad los vínculos que a cada individuo le inspiren una responsabilidad frente a su medio y que le permitan proyectarse al resto de la sociedad con una dimensión de pertenencia.

No es la vieja idea de que el maestro se convierta en un trabajador social; es más bien que piense la escuela como un proyecto cultural y coherente y sea capaz de lograr una expresión de cultura escolar que rompa los muros de la escuela, no en su actividad como maestro, no sólo a través de la escuela proyectada en la sociedad inmediata, sino en la construcción de una comunidad educativa.

Construcción colectiva de normas.

En el análisis de la Escuela y la Juventud nos hemos encontrado con un conflicto: el aprendizaje escolar no se logra o se logra muy parcialmente. De ello dan fe los resultados de los exámenes nacionales, el lugar de los colegios públicos, particularmente los ubicados en zonas urbanas, es muy malo.

Algo parecido sucede con las normas y los comportamientos, muchos de ellos se transforman con las interacciones de la cultura y cuando no, son asumidas como formas disciplinarias represivas

y no por la conciencia de la norma. Esta va a ser una de las tareas centrales, en cuanto al germen de democracia. Tendrá que hacerse visible y posible en el funcionamiento de los currículos ocultos de la escuela, que son mucho más fuertes para la construcción de la norma y los valores que los procesos de currículo visible (30).

Va a ser necesario gestar un nuevo tipo de interacción que tenga en su núcleo la confrontación y el debate, que permita comenzar una elaboración colectiva de normas, en la cual la negociación entre establecimiento, autoridades y docentes encuentre en el acuerdo, una nueva forma de resolver los conflictos, así el proceso mismo se convierta en escuela práctica-teórica de procesos para construir normas y acordar valores.

Esfuerzos por construir subjetividad.

La subjetividad de final de siglo, ante los desarrollos nuevos (y ante sus efectos en la sociedad) a los que asisten niños y jóvenes, es una subjetividad fraccionada. Esto significa para el sujeto, una nueva manera de situarse frente a sí mismo, frente a sus grupos de edad y, en últimas, frente a la sociedad. Y es una tarea para la educación ayudar a tejer esa nueva manera.

Aún aceptando que la responsabilidad central de la escuela es con el conocimiento y el saber, el estatuto del conocimiento en este final de siglo sufre los desplazamientos que le produce el lenguaje digital al lenguaje escrito. En ese sentido, plantearse el problema de la subjetividad es una tarea de la escuela pues hacerlo implica pensar las formas de intervención con las que busca hacer posible el conocimiento en la nueva lógica, de la cual son depositarios los jóvenes y los niños.

Con los grupos marginados la labor es doble: no se trata simplemente de encontrar la lógica en la cual funciona la acción del conocimiento y con la cual es recibida y asimilada. También

consiste en una comprensión de sus resistencias. En las adecuaciones de sujeto y proceso escolar como constructores de espacio público. Este reconocimiento va a permitir al individuo encontrar su potencia, su tiempo y su acción como mecanismos de su propia libertad. En últimas, se trata del esfuerzo por reconstruir lo social que ha sido cerrado como posibilidad de acción. Este camino entrega ante todo una nueva subjetividad conflictiva abierta al mundo.

Construye identidad.

Si uniésemos la tesis anterior con la planteada en el punto sobre *la escuela y sus nexos en el contexto* encontraríamos que en las acciones organizadas de la actividad escolar hay una reconstrucción de la subjetividad: abordando el super yo de los jóvenes, se trabaja hacia una individualización en la cual les es posible una limitación y control, a través de las normas, de sus impulsos.

Es decir, es una identidad que se construye desde los condicionamientos construidos por la cultura callejera pero, que al negociar con la escuela establece normas cumplidas, por la manera como lo social ha sido construido.

En lo social, va a aparecer la posibilidad de reconocer que, en lo limitado de su entorno local, es donde el alumno tiene que desarrollarse. Sólo confirmando su pertenencia va a poder reconstruir los valores y los afectos, y desde allí empieza a tener que construir un movimiento grupal, el cual represente los valores que trata de construir colectivamente. Por eso, es imposible plantear en los sectores populares un proyecto pedagógico que no contenga, como un elemento central, la construcción de movimientos cuyo sentido es la primera socialización de los procesos de identidad gestados en los conflictos individuales y en las negociaciones con las actividades escolares. Allí, movimientos juveniles e infantiles

complementarios a la acción educativa se imponen para reorganizar una socialización que forje una nueva identidad.

Una educación para el trabajo productivo.

En nuestro medio, hizo carrera la idea de que la escuela de los sectores populares debe habilitar laboralmente a sus asistentes. Se gestó una especie de vinculación laboral que tiene una idea muy estrecha de la producción humana y que niega a los grupos de origen popular una educación básica que los haga miembros de la sociedad y responsables de la marcha global de ésta, y, por lo tanto, del ejercicio de la democracia.

Una educación para el trabajo productivo es la posibilidad de la realización de la condición humana; es además una concepción de educación para la producción integral que, a la vez que hace responsables a las personas de la reproducción material de su existencia, los hace abiertos al mundo y responsables de la dinámica de su comunidad concreta. Es decir, los hace ciudadanos del mundo e hijos de la aldea.

Una escuela pública de calidad: Condición de democracia.

Con las urgencias del neoliberalismo por deshacerse del Estado, hemos caído paulatinamente en unas políticas de privatización de la educación que abandonan la escuela pública; se dispone cada vez de menos recursos para ella y se establece la separación entre la escuela privada y la escuela pública.

La pregunta que se plantea desde nuestra realidad es cómo hacer concurrir la democracia, la educación y el desarrollo, cómo al tiempo se evita que el mercado siga aportando su tasa de desigualdad y generando situaciones de injusticia que recaen especialmente sobre los grupos jóvenes de la población.

Es en lo inter-generacional, cubriendo esa brecha y estableciendo una búsqueda de equidad por medio de la educación, que

podremos construir una educación como elemento fundador de la nueva democracia.

Bien lo decía Lechner:

Un neoliberalismo que al atacar el estatismo olvida que el apoyo estatal ayuda a crear bases estructurales de estrategias posteriores, olvidando que la intervención del Estado responde a una voluntad mayoritaria, que es el criterio legítimo de la acción política en democracia.

El sostenimiento de la escuela pública no implica el del Estado tal como es. Hay que escribir acerca de las reformas profundas que éste requiere para dar sentido a las nuevas realidades internacionales y locales; es desde ahí, desde su reforma, que se va a establecer un acuerdo entre la administración pública y los agentes sociales dinamizadores de la democracia.

Es necesario no dejar la suerte de la escuela en los sectores populares en manos de planificadores de política macroeconómica. A ellos les resulta muy difícil entender el peso cultural del fracaso. Dicho de otra manera, les cuesta mucho ver las formas no políticas de la marginación.

Tesis abierta.

Este documento quiere configurar unas reflexiones que guíen una experimentación concreta: aquella que muestre que es posible la construcción de una educación de calidad para los sectores populares. Visto desde ahí, debe tener un final abierto que permita enriquecer la discusión desde múltiples prácticas y pensamientos.

Ustedes tienen la palabra. Agreguen las que surjan de su experiencia práctica o teórica de manera que todos apostemos por una educación de calidad para los excluidos de nuestra sociedad.

Siempre la literatura ha sido más sabia en enunciar los problemas que sus soluciones. Todo el diagnóstico presentado a lo largo de estas páginas tiene una buena síntesis en las palabras que Gabriel García Márquez pronunció durante el evento de entrega del informe final de la Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo:

Por lo mismo, nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso (1994).

Anotaciones

En Colombia, muchos de los problemas que aquejan a la sociedad son llevados a la escuela en forma curricular desatendiendo en muchas ocasiones el tipo de saber, el estatuto del conocimiento de estos problemas y convirtiéndolos en áreas del currículo. Así, ante los problemas de abstención, de no interiorización de la Constitución y de las leyes, se estableció la cátedra de democracia. Igualmente, ante la pérdida del respeto a la vida y la violación de los derechos humanos se establece el curso de Derechos Humanos. Ante los problemas de embarazo precoz, de sexualidad temprana gestada en la nueva época, se establece el área de Educación Sexual.

LOS DERECHOS FUNDAMENTALES EN CONFLICTO EN EL PROCESO EDUCATIVO: INTRODUCCIÓN A LA JURISPRUDENCIA DE LA CORTE CONSTITUCIONAL

Catalina Botero Marino *

En general, puede afirmarse que el derecho constitucional regula la tensión que existe entre la libertad de las personas, de un lado, y la autoridad —pública o privada— del otro. Por eso, una constitución puede ser más o menos libertaria o autoritaria, dependiendo de como distribuya el poder de acción o de defensa entre estos dos polos opuestos. Se dice que sólo es virtuosa aquella norma constitucional que encuentra *el justo medio*, de manera tal que permita la mayor libertad posible dentro de un orden democrático, participativo y pluralista.

La Constitución de 1886 —vigente hasta 1991— fue hecha en tiempos de crisis y según la máxima que proponía la defensa del orden por encima de la libertad. En estas condiciones otorgaba excesivas facultades a la autoridad y no reconocía a las personas verdaderos derechos para poder defenderse de los designios de quienes ocuparan transitoriamente cualquier posición privilegiada. Sin embargo, la Carta de 1991 dio un giro copernicano al derecho. Ya no se busca simplemente facultar a la autoridad para imponer su visión particular de orden, sino dotar a todas las personas que se encuentren en territorio colombiano de verdaderos poderes para defender sus derechos fundamentales frente a cualquier persona que se encuentre en capacidad de afectarlos. La actual es una propuesta constitucional para la construcción de una verdadera cultura de los derechos, en la que el orden no equivale a simetría sino a respeto por la diferencia y la paz no es concebida como la ausencia de antagonismos o confrontaciones sino como el espacio en el que todos los conflictos posibles pueden tramitarse por vías pacíficas y en condiciones de equidad.

Todo lo anterior tiene un profundo impacto en la educación. En efecto, bajo la Constitución anterior, el proceso educativo se libraba por entero a las decisiones autoritarias de quienes ejercían cargos públicos o privados desde los cuales podían imponer su propia visión del mundo. Nunca se habló en serio de los derechos de los estudiantes, de la libertad de cátedra, de la autonomía de las entidades de educación, del derecho de los padres de familia a participar en la adopción de ciertas decisiones, del respeto al pluralismo, en fin, de la necesidad de cultivar personas conscientes de sus derechos y de los derechos ajenos para crear una verdadera cultura del respeto, la participación y la tolerancia.

Incluso en el ámbito educativo, el reconocimiento y garantía de los derechos se obtenía sólo al final de desgarradoras confrontaciones cuyo costo aún no hemos terminado de pagar o, simplemente, en virtud de meras concesiones de quienes ejercían la autoridad —reconocida o no—. En efecto, no existía un marco institucional o cultural basado en un reconocimiento expreso y equitativo de los derechos y deberes recíprocos.

Sin embargo, una vez expedida la Constitución de 1991 y en virtud de la consagración de una carta eficaz de derechos fundamentales y de un sistema ágil y adecuado de garantía de los mismos, los jueces constitucionales se han visto abocados a resolver miles de casos que aparecen en el transcurso del proceso educativo. En este trabajo, ha resultado indispensable confrontar las prácticas anteriores con las nuevas normas constitucionales e ir diseñando criterios certeros para afrontar los múltiples conflictos que cotidianamente se generan en el ámbito escolar.

Desde el caso del plantel que sanciona a un muchacho porque quiere usar el cabello de una manera distinta a la de sus compañeros (31), o a una joven porque usa “pestañina” al salir del colegio (32); pasando por aquellos en los que se exige a los niños que pertenecen a una determinada religión minoritaria que realicen ciertas actividades docentes que van en contra de sus dogmas (33); hasta

casos como los de la profesora que le pone un esparadrapo en la boca a un niño “*para que aprenda a no hablar cuando no le toca*”(34).

También profesores que obligan a un alumno de ocho años a desnudarse frente a sus compañeros de clase (35) o, el que califica a una niña de diez años con adjetivos denigrantes, porque había tenido presuntamente acercamientos amorosos o sexuales con jóvenes de su mismo curso (36) o, el frecuente caso en el que se expulsa de la educación ordinaria a una joven embarazada (37). Estos constituyen sólo algunos de los múltiples casos que han tenido que resolver los jueces de tutela después de promulgada la Carta de 1991 (38).



La cuestión verdaderamente relevante es que en casi todos los casos citados se encuentran confrontados derechos de distintos sujetos que suelen ser defendidos por sus titulares con la misma intensidad, pero que sólo pueden coexistir si son objeto de limitaciones recíprocas. En efecto, ni el plantel tiene derecho a establecer sus convicciones de manera irrestricta, ni el docente puede hacer lo propio (39). El padre de familia no puede imponer todas las condiciones que considere adecuadas para la formación de los alumnos, ni estos tienen derechos ilimitados. Sólo una verdadera armonización de todos los derechos en conflicto, puede patrocinar una verdadera cultura de los derechos, en la que todas las partes sean, de un lado portadoras de facultades y poderes y, de otro, depositarias de obligaciones y deberes que exigen, entre otras, la tolerancia y el respeto por la diferencia.

La tarea de la Corte Constitucional desde su conformación en 1992, ha sido la de diseñar tales criterios que se denominan “*de armonización concreta*”. En dichas condiciones ha avanzado en algunas tesis que luego ha debido replantear para llegar a posiciones más o menos de consenso (40).

El presente ensayo pretende mostrar algunos de los criterios que han sido establecidos por la jurisprudencia constitucional para resolver uno sólo de los múltiples conflictos que pueden suscitarse en el ámbito educativo: aquel en el que se presenta una tensión entre el derecho a la autonomía de las autoridades educativas y el libre desarrollo de la personalidad de un estudiante (41).

En primer lugar, la Corporación ha sido clara al indicar que:

“.. la Constitución no impone un modelo específico y acabado de educación. Dentro del sistema mixto —público y privado— del servicio educativo, le cabe cumplir un destacado papel al pluralismo. El pluralismo y la libertad educativa, deben sin embargo, como condición esencial de fondo, respetar y promover al máximo dos valores fundamentales que se erigen en el objetivo del proceso educativo: la democracia y el libre, pleno y armónico desarrollo de la personalidad humana”(42). En tales condiciones, los establecimientos educativos se encuentran obligados a respetar el marco constitucional, dentro del cual pueden escoger entre una pluralidad infinita de opciones educativas.

Siguiendo la jurisprudencia anterior, la Corporación ha considerado que, en el proceso educativo, la Constitución protege el derecho al libre desarrollo de la personalidad de todos los sujetos involucrados, incluyendo al estudiante. Según la Corte, es necesario que esta premisa se cumpla a cabalidad dentro de los planteles de educación, pues ha considerado que sólo se cultiva una sociedad inmersa en los valores constitucionales, si desde las escuelas y colegios se siembran, en la práctica y no sólo en la teoría, tales valores. En consecuencia, al interior del proceso educativo, debe existir un espacio en el que los estudiantes, según su grado de desarrollo volitivo, puedan ir seleccionando sus propias opciones vitales, sin intervenciones arbitrarias de las autoridades educativas. A este respecto, resulta pertinente transcribir un aparte de la sentencia T-524 de 1992, de la Corte Constitucional:

“EL ESTUDIANTE, SUJETO ACTIVO”

Esta nueva concepción constitucional irradia también el ámbito social de la educación. Los sujetos que participan en el proceso educativo ya no se encuentran separados entre actores pasivos receptores de conocimiento y actores activos depositarios del saber. El principio constitucional que protege el libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la participación de la comunidad educativa, han hecho del estudiante un sujeto activo con deberes y derechos que toma parte en el proceso educativo.

A diferencia de la Carta del 86, el sujeto del proceso educativo no es pasivo enteramente, sumiso, carente de toda iniciativa, marginado o ajeno a la toma de decisiones y al señalamiento de los rumbos fundamentales de su existencia.

Es, por el contrario, titular privilegiado de una dignidad humana que pervade y condiciona el contenido del ordenamiento, así como también del derecho al libre desarrollo de la personalidad, a la educación, a la asociación, a la participación democrática.

Pero también debe destacarse que dicho sujeto tiene unos deberes que lo comprometen abiertamente con la solidaridad social.

En tales condiciones, el proceso educativo ha de tomar muy en cuenta no sólo las especiales características de sus protagonistas y del nuevo marco jurídico sino también del sentido y alcance que éste reconoce y atribuye a la educación en su conjunto” (43).

Ahora bien, no escapa a la Corte la evidente diferencia que existe entre un estudiante de los primeros grados de escolarización y un alumno de los últimos. A este respecto, la jurisprudencia ha sido cuidadosa al distinguir el grado de autonomía que, en virtud de la edad, debe reconocerse a los menores. No obstante, ha entendido que un niño, para ciertos efectos y en ciertas condiciones,

tiene derecho a adoptar sus propias decisiones sin interferencias arbitrarias (44). Sobre esta cuestión, la Corte ha indicado:

“Esta Corporación ha tenido la oportunidad de pronunciarse en torno a la posibilidad de que los menores de edad adopten decisiones relacionadas con aspectos esenciales de su entorno vital (45). Aunque estos fallos no se han ocupado del alcance del derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad de niños de corta edad, si han fijado algunos parámetros generales de análisis, particularmente útiles para resolver la cuestión sometida al examen de la Sala.

La primera decisión de la Corte que debe ser tomada en cuenta hacía referencia a la posibilidad de un menor adulto de decidir aspectos relativos a su identidad sexual, luego de haber sido emasculado accidentalmente y, como consecuencia de ello, sometido a una readecuación de sexo a fin de convertirlo en mujer, todo lo anterior sin su consentimiento. El menor, quien se rebeló contra todo tratamiento médico que implicara la imposición de una identidad sexual distinta a la masculina, recurrió a la acción de tutela con el fin de ser retornado a su condición inicial de varón (46). En esa oportunidad, la Corporación estimó que, aunque, en ciertos casos, es legítimo que los padres y las autoridades adopten decisiones médicas en beneficio de los menores de edad, aún en contra de su voluntad, éstas no pueden llegar hasta el punto de desconocer por completo la autonomía del menor, el cual debe ser considerado como “una libertad y una autonomía en desarrollo”. Así, en este tipo de casos, el juez constitucional debe llevar a cabo un ejercicio de ponderación entre la autonomía del menor y el principio paternalista —conforme al cual los padres y las autoridades deben proteger los intereses de aquél—, que consulte los siguientes elementos: 1. la urgencia e importancia del tratamiento para los intereses del menor; 2. el impacto del tratamiento en la autonomía actual y futura del menor; y 3. la edad del menor. Con base en el análisis combinado de esos elementos, la Corte

concluyó que, en el caso de aquellos tratamientos médicos que tiendan a la definición o modificación de la identidad sexual de un menor de edad, se debe contar con el consentimiento expreso de éste, como quiera que la sexualidad constituye un elemento inmodificable de la identidad de la persona, en el cual “no cabe determinismo extraño”.

Posteriormente, esta Corporación debió ocuparse del caso de un menor adulto enfermo de cáncer, próximo a la mayoría de edad, quien se negaba a recibir una transfusión sanguínea en razón de una prohibición impuesta por sus creencias religiosas (47). El padre del menor recurrió a la acción de tutela a fin de que se protegieran los derechos fundamentales a la vida y a la salud de su hijo, los cuales se encontraban gravemente amenazados en razón de su negativa a recibir la anotada transfusión de sangre. En esa oportunidad, la Corte estimó que los menores de edad podían escoger libremente sus creencias religiosas y actuar de conformidad con ellas, siempre y cuando tal ejercicio no atentara contra su derecho a la vida, caso en el cual la intervención de los padres y de las autoridades públicas era legítima. A juicio de la Corporación, la capacidad de los menores tiende a ampliarse en cuanto el menor se acerque a la edad en que se presume la capacidad (mayoría de edad) o, dicho de otro modo, “su incapacidad será inversamente proporcional a su edad hasta llegar a los dieciocho años”. De igual modo, la Corte consideró que la capacidad de los menores se encontraba supeditada a la complejidad de los asuntos sobre los cuales se produce su decisión. En este sentido, si tales asuntos están relacionados con la vida o la integridad, o afectan derechos de terceros, la capacidad del menor podrá ser complementada por la de los padres o el Estado. Por último, esta Corporación señaló que la intervención de los padres y del Estado en tales decisiones sólo es legítima si está destinada “al logro del bienestar del menor”.

La Corte Constitucional ha diseñado algunos criterios que permiten juzgar la compatibilidad constitucional de los manuales de convivencia o los reglamentos de las instituciones educativas. En este sentido, ha afirmado que si bien es relevante el hecho de que el manual o reglamento haya sido elaborado o aprobado por los distintos miembros de la comunidad educativa —alumnos, padres, educadores, autoridades— ello no resulta suficiente para considerar que todas las cláusulas reglamentarias son constitucionalmente legítimas. Ciertamente, existen valores principios y derechos constitucionales que no son negociables ni pueden ser objeto de limitaciones desproporcionadas, así estas provengan de un amplio consenso dentro de la comunidad educativa. Los derechos constitucionales dicen, “son triunfos frente a la mayoría”.

A este respecto, y pese a su extensión, vale la pena reproducir uno de los más importantes y paradigmáticos apartes de la jurisprudencia constitucional:

“Un reglamento que consulte las nuevas realidades del educando no debe ser simplemente un instrumento de autoritarismo irracional llamado a reprimir expresiones de conducta que bien pueden ser opciones abiertas por la propia Carta como formas alternativas de realizar la libertad de vivir —que no es otra cosa que el derecho al libre desarrollo de la personalidad consagrado en el artículo 16 de la Carta vigente—.

Puesto que la democracia participativa es hoy también un principio fundamental cuya práctica debe ser estimulada en todos los niveles del orden social, tampoco un reglamento puede prohibir, reprimir o estorbar estas prácticas. Ello afectaría en grado sumo la adecuada formación del sujeto para asumir las responsabilidades que habrá de depararle el futuro en una nación comprometida a abrir y ampliar los espacios para el pleno imperio de la democracia.

El reglamento no podrá ignorar tampoco que la educación encarna la más evidente posibilidad de que un ciudadano conozca a cabalidad todos los deberes que tiene para con la comunidad, en particular, la práctica diaria del respeto a la dignidad humana, el culto al trabajo como uno de sus más importantes medios de realización personal, la convivencia pacífica y la solidaridad, entre otros.

En otros términos, los reglamentos de las instituciones educativas no podrán contener elementos, normas o principios que estén en contravía de la Constitución vigente como tampoco favorecer o permitir prácticas entre educadores y educandos que se aparten de la consideración y el respeto debidos a la privilegiada condición de seres humanos, tales como tratamientos que afecten el libre desarrollo de la personalidad de los educandos, su dignidad de personas nacidas en un país que hace hoy de la diversidad y el pluralismo étnico cultural y social, principio de praxis general. Por tanto, en la relación educativa que se establece entre los diversos sujetos, no podrá favorecerse la presencia de prácticas discriminatorias, los tratos humillantes, las sanciones que no consulten un propósito objetivamente educativo sino el mero capricho y la arbitrariedad.

(...)

Para hacer posible el engrandecimiento de la persona humana, el progreso cultural científico y tecnológico y la protección del ambiente, el colombiano debe ser formado en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia, y en la práctica del trabajo (C. N., Art. 67).

En este contexto, los reglamentos educativos deben ser también instrumentos al servicio de una viva y paradigmática pedagogía constitucional”(48).

A partir de las premisas planteadas, la Corte ha adoptado un *test* o “juicio de proporcionalidad”, mediante el cual se puede defi-

nir si una medida impuesta por las autoridades educativas, es adecuada al orden constitucional o si, por el contrario, es una restricción arbitraria del libre desarrollo de la personalidad del estudiante.

Con dichos criterios, la Corporación *“persigue el logro de un equilibrio entre el derecho al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes y la posibilidad de que las instituciones educativas impongan, por vía reglamentaria, obligaciones dirigidas a hacer efectivos los fines de la educación”*

En este sentido, la Corte ha adoptado el siguiente procedimiento:

“El anotado juicio consiste en establecer si la medida limitativa persigue una finalidad constitucional, si es idónea respecto del fin pretendido, si es necesaria por no existir alternativa razonable menos limitativa de la libertad e igualmente eficaz y, finalmente, si el sacrificio a la autonomía resulta adecuado y estrictamente proporcional en relación con la finalidad pretendida (49). Adicionalmente, la intensidad del juicio de proporcionalidad será mayor en cuanto mayor sea la cercanía del ámbito en que se produce la restricción con el núcleo esencial del derecho al libre desarrollo de la personalidad” (50).

En el juicio estricto de proporcionalidad el juez no puede dejar de evaluar elementos fundamentales como, por ejemplo, si en realidad el estudiante tiene otras ofertas educativas a las que realmente está en capacidad de acceder o si, por ejemplo, los principios que impulsa el plantel son necesarios para conservar su verdadera individualidad. En efecto, la valoración de elementos como los que han sido expuestos permite encontrar las diferencias entre casos que aparentemente son iguales. Así por ejemplo puede pensarse, en primer lugar en un caso en el que el estudiante pretende que se descuelgue el crucifijo de la pared de un colegio cristiano. Sin embargo, queda demostrado que dicho estudiante 1. puede fácilmente acceder a otro centro educativo, de similares condiciones

económicas y académicas a las del primero, sin mayores dificultades, dado que todos los centros educativos de la zona son laicos y 2. que el plantel demandado se presenta justamente como una alternativa privada que busca un mayor énfasis en el estudio de los dogmas cristianos. El segundo caso en el que la estudiante embarazada busca evitar ser expulsada del colegio cuando queda comprobado que ésta no tiene la posibilidad de acceder a otro centro educativo de las mismas condiciones, así el plantel demandado busque impulsar valores que no son compatibles con el comportamiento de la actora. En otras palabras, el juez no estudia sólo el ámbito de libertad o autonomía del sujeto aislado sino que debe estudiar el contexto y las condiciones reales en las que se desenvuelve el conflicto.



A través del “juicio de proporcionalidad”, se evalúa si existen razones objetivas, ciertas y suficientes, para limitar la libertad del estudiante.

Así pues, en el caso de un profesor que, en ejercicio de su libertad de cátedra pretendía imponer a sus alumnos adolescentes y miembros militantes de una iglesia cristiana, la obligación docente de bailar “el Carrapicho”, la Corte, utilizando los métodos mencionados, indicó:

“En la educación, se pueden identificar políticas y acciones indispensables para la adecuada formación física, intelectual y moral de los educandos, cuya exoneración por razones religiosas pondría en serio peligro o afectaría gravemente el cumplimiento de objetivos enderezados en esa dirección. Ahora, si los mismos objetivos pueden obtenerse a través de medios y procedimientos que eliminen las bases de la objeción de conciencia o religiosa que pueda elevarse contra determinada práctica escolar, el principio constitucional de armonización concreta le daría su aval a la solución que permitiera el simultáneo ejercicio de los derechos

en aparente conflicto, el cual se superaría conservando la meta didáctica pero modificando o ajustando el método ideado para alcanzarla. Si por el contrario, la política o la acción se estiman necesarias para el desarrollo integral del discente y el medio de ejecución objetivamente insustituible, las posibilidades de armonización concreta se reducen, especialmente por la necesidad de optar por el mejor interés del educando menor de edad, en cuyo caso se alejarían las posibilidades de que en este tipo de situaciones pueda tener precedencia la libertad religiosa o la objeción de conciencia planteadas. En este último contexto, cobra toda su importancia la libertad de enseñanza que se manifiesta en la creación de centros educativos basados en ciertas concepciones de orden espiritual o religioso y que les permiten a los padres escoger el tipo de educación más adecuada para sus hijos.

(...) En este caso, la experiencia escolar que debe ser gozosa para el estudiante, se torna en profundamente dolorosa y traumática. Prestar su cuerpo para la expresión de un acto que la conciencia religiosa del alumno rechaza, carece de toda justificación pedagógica cuando el mismo fin puede cumplirse mediante procedimientos que no generen este tipo de conflicto interno en el educando....

(...) En verdad, la libertad de cátedra no auspicia ni patrocina el ejercicio de la función docente que obligue a los estudiantes a someterse a las órdenes de un profesor que subordina la dignidad de sus estudiantes a la realización de una práctica que no es necesaria para cumplir un objetivo válido del currículo.”(51).

Por último, resulta pertinente exponer casos como el siguiente de violencia física contra un menor de edad, por parte de su profesora.

Al respecto la Corte dictaminó:

*“El solicitante de la tutela denuncia, de otra parte, el acto de la profesora, *** contra el menor ***, de ocho (8) años de*

edad, consistente en taponarle la boca con un esparadrapo frente a sus compañeros. Aunque no se aduce por parte del representante del menor afectado una violación específica de un derecho fundamental, es evidente para la Corte Constitucional que tal conducta de la educadora vulneró derechos fundamentales del menor, lo cual debe señalarse así para evitar que en el futuro vuelvan a presentarse actitudes violentas y por lo tanto contrarias al orden justo perseguido por la Constitución.

(...) El grado en que se castigue a un menor no sólo puede dar lugar a la vulneración de su integridad física o moral, sino que como consecuencia de tal acción podría también verse afectado su derecho al libre desarrollo de su personalidad (CP art. 16)...

(...) Se ha observado que las personas que sufren violencia en su infancia posteriormente la reproducen en su vida adulta. La Constitución rechaza en forma expresa dichas acciones al señalar que “cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad” (CP art.42 inc.5). En otra disposición ordena que los niños serán protegidos contra “toda forma de abandono o violencia física o moral” (CP art. 44).

(...) Una modalidad aún hoy arraigada en la educación es el empleo de castigos físicos y morales que no se compadecen con el respeto de los derechos humanos y con los principios democráticos consagrados en la Constitución. Algunos docentes todavía veneran la antigua máxima autoritaria, “la letra con sangre entra”. Sin embargo, por extendidas y reiteradas que sean estas prácticas en nuestras tradiciones culturales, ellas conllevan una grave violación de los derechos fundamentales de los niños, en especial del derecho al cuidado y al amor (C.P. art. 44), guía insustituible del proceso educativo.

El autoritarismo en la educación no se compadece con los valores democráticos y pluralistas de la sociedad. Una nueva pedagogía ha surgido de la Constitución de 1991. En el sentir del

Constituyente, son fines de la educación despertar la creatividad y la percepción, entender y respetar la diversidad y universalidad del mundo, recibir el amor de la familia y prodigarlo en la vida adulta, desarrollar las aptitudes de acuerdo con las capacidades, expresar las opiniones libremente con miras a propiciar el diálogo, compartir las vivencias, alimentar la curiosidad y aprender a no temer a los retos de la vida (Gaceta Constitucional No. 85 p. 6).

(...) Una práctica lesiva de la dignidad humana, con potencialidad de poner en peligro el desarrollo mental del menor, es aquel castigo que por su gravedad degrada o humilla a la persona y hace que ella pierda autoestima a los ojos de los demás o a los suyos propios. En tal evento, nos encontramos ante una múltiple violación de derechos fundamentales (CP art. 12, 16 y 44), que genera una falla en el servicio público de la educación y puede dar lugar a sanciones y condenas contra el Estado y el funcionario o particular encargado de la educación (CP arts. 67 y 68) (52).

Específicamente, frente al caso concreto que ocupaba la atención de la Corte, la sentencia citada indica:

*“En declaración juramentada ante el juzgado del conocimiento, la profesora *** , admitió haberle tapado la boca con un esparadrapo al menor, *** , frente a sus compañeros, como “corrección” por el hecho de que el mencionado niño en una evaluación respondió preguntas cuando no se le preguntaba. La educadora adujo como justificación de su proceder la ira que le ocasionó la conducta del menor; sin embargo, afirma haber recapacitado luego y no haber “vuelto a reincidir en eso”.*

*(...) La modalidad del castigo escogida por la profesora,***, también constituye una vulneración de la Constitución que garantiza a los niños protección contra toda forma de violencia moral. La ira del docente, lejos de ser una causal exculpatoria de su conducta, es por sí misma contraria a las ideas y valores que inspiran el derecho y el servicio público de la educación.*

Los patrones culturales y los métodos educativos tienen un papel decisivo en el proyecto de cambio hacia una sociedad pacífica, democrática y participativa. La Constitución espera que los educadores, de manera permanente, hagan propicio el proceso educativo para inculcar en los educandos, un genuino sentimiento de respeto hacia los derechos humanos y que los mismos se incorporen en dicho proceso y sean cumplidos por todos los participantes, directivos, profesores y alumnos. Educar para la libertad y la democracia es la consigna que debe guiar a los profesores en el ejercicio de sus funciones.

El Estado tiene la obligación de divulgar la Constitución (CP art. 41), así como la carga de mejorar el nivel remunerativo e intelectual de los profesores. La prestación idónea del servicio público de la educación requiere modificar radicalmente el “modelo de docilidad”, ligado a la idea de sumisión y condición de inferioridad del niño, y remplazarlo por una nueva pedagogía para el desarrollo integral y libre de la personalidad”(53).

Nada más hay que añadir a este breve recuento de la jurisprudencia constitucional, basta simplemente con insistir en que la única forma de que la sociedad colombiana se reconstruya a partir de valores como la libertad, la igualdad y la solidaridad es educando a hombres libres, iguales y solidarios. Es esa una tarea impostergable de todos los maestros sobre el territorio nacional. En palabras de la Corte:

“Una idea de democracia militante recorre la Constitución y, conforme a ella, en la escuela, los niños, futuros ciudadanos, han de comenzar a experimentarla como una de sus vivencias más próximas y formadoras”(54).

RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Las corrientes pedagógicas contemporáneas parten del reconocimiento del niño como portador de saberes construidos en su entorno familiar y social, saberes que se reflejan en sus comportamientos en la escuela y que son el punto de partida de nuevos conocimientos.

Los niños y jóvenes que viven en entornos sociales y familiares violentos donde son testigos o víctimas frecuentes de golpizas, abusos sexuales y verbales y abandono, refuerzan permanentemente estos comportamientos y los socializan en los espacios y actividades escolares. La violencia en los juegos, la disponibilidad a la agresión a los otros, son comportamientos frecuentemente traídos a la escuela, desde los ambientes familiares y comunitarios y socializados.

Desde una perspectiva pedagógica y educativa, es imposible ignorar los estrechos vínculos que existen entre la violencia en el seno de las familias, la violencia escolar, social, estructural y política.

La comunidad educativa está llamada a reconocer la existencia de la violencia como hecho que afecta los procesos de aprendizaje y brindar formación especial a los docentes sobre formas y métodos de mediación de conflictos entre los propios estudiantes y todos los miembros de la comunidad.

Con el ánimo de proporcionar a los docentes lectores, fuentes que les permitan encontrar referencias entre las historias presentadas, los artículos de los expertos y enriquecer el marco conceptual para el diseño de nuevas formas de enfrentar el problema, nos

permitimos presentar algunas recomendaciones bibliográficas de fácil consecución en nuestro medio.

1. Textos comentados

A A. V V. Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos. Barcelona, Serbal / Unesco, 1995.

Este texto, que se encuentra en el centro de documentación (CREDI) de la OEI, y que igualmente puede ser encontrado en la internet, Biblioteca virtual OEI, recoge una serie de ensayos, producidos con la colaboración del Instituto Internacional de Filosofía, en los cuales se determina la existencia de unos fundamentos filosóficos subyacentes a las relaciones entre la práctica de los derechos humanos y las oportunidades disponibles para la promoción de estos en las comunidades.

Arana Saenz, Imelda. El mundo de los / las escolares y la utopía de la equidad. Comisión de asuntos de la mujer. Santa Fe de Bogotá 1995.

Documento localizado en el CREDI, en él la autora nos pone de relieve la existencia de un trasfondo social, en situaciones en las cuales los niños y las niñas son víctimas o actores de asesinatos, los adolescentes se arman y consumen drogas, jóvenes transgrediendo todas las pautas de comportamiento social. Un trasfondo más humano y psicosocial que meramente estructural. Es el concepto de ser humano lo que se halla en crisis generando síndromes y enfermedades sociales.

Cardona, C. Ética del quehacer educativo. Madrid, Rialp, 1990.

Se trata de un estudio sobre el carácter ético de la tarea educativa. El autor sugiere la necesidad de que los educadores tomen conciencia de la responsabilidad moral que asumen con su rol. La

obra nos enfrenta de forma directa con los problemas vivos y cotidianos y a la preocupación por el sentido ético de las actividades humanas especialmente las educativas .

Algunos de los temas desarrollados que resultan de interés para los educadores preocupados por este tema, son: Cómo responder a la necesidad de una integración de los conocimientos, sobre todo en función de la persona que se educa; el papel de la familia y la escuela en la educación, la libertad como meta y sentido de la acción educativa en el respeto al pluralismo, la diferencia entre información y educación.

Recomendamos este texto porque consideramos lo ético como factor determinante de la prevención de la violencia en los entornos escolares, en tanto que posibilita el respeto por la libertad, el pluralismo y la equidad.

Eastman, A. C., Carrión, F. Y Cobo, G. Ciudad y violencia en América Latina. Quito: Programa de Gestión Urbana . 1995.

Descripción del programa para la prevención de la violencia urbana de la ciudad de Cali DESPAZ (Desarrollo, seguridad y paz), en el cual se considera que la violencia es un problema social y de salud pública que se puede evitar. El programa que se desarrolló en las comunidades más violentas de la ciudad, descansa sobre un concepto de participación comunitaria para resolver los problemas de atención primaria en salud, educación y construcción de vivienda por los miembros de la comunidad.

Farrinton, D. P. Historias de éxito en la lucha contra la agresión de adolescentes y la violencia juvenil. Trabajo presentado en la "Segunda Conferencia mundial sobre control de agresiones". Atlanta, Georgia 1993.

El autor destaca algunos de los programas más exitosos de prevención de la criminalidad a nivel social como forma de combatir la agresión y la violencia juvenil. Entre los proyectos descritos se incluye Head Start, un programa de capacitación diseñado para mejorar las habilidades de los padres de familia, las habilidades de asociación de los niños y la respuesta de los maestros en las aulas, así como un programa para reducir los casos de intimidación o abuso en las escuelas. Es posible encontrarlo en el CREDI (Centro de recursos de la OEI, sede Santafé de Bogotá)

Ortega, P. Y Sáez, J. (Compiladores) Educación y democracia. Murcia, Cajamurcia, 1993.

Compilación de diferentes artículos planteados desde distintos puntos de vista, con la intención de esclarecer el estado de la cuestión en cuanto al binomio educación-democracia. En cada uno de los artículos se observan diferencias en tanto a la metodología empleada, la temática elegida, el punto de partida, pero en todos ellos subyace un supuesto común: Con la reflexión se puede contribuir a reforzar la comprensión que se tiene de la relación educación-democracia. Es posible encontrarlo en el CREDI (Centro de recursos de la OEI, sede Santafé de Bogotá)

2. otros textos

Ardila, Constanza. Guerreros ciegos. El conflicto armado en Colombia. Cedavida Fundación Social colombiana. primera edición, Bogotá 1998.

Camargo Abello, Marina. ¿En la escuela semillas de violencia? Revista Perspectivas, Ginebra, Suiza, Oficina Internacional de Educación de la Unesco, No 103, Vol. XXVII, No 3 Septiembre de 1997

- Cajiao, Francisco** 1998 “La educación en la puerta del nuevo siglo”. En: Segundo Foro Educativo Nacional. Ministerio de Educación Nacional MEN. Servigraphic. Santa Fe de Bogotá, Pg. 317 - 324.
- Convenio, Defensoría del pueblo, Unicef, FES.** Impacto de los conflictos armados en la infancia. Memoria de la consulta para la región de América Latina y el Caribe. Primera edición . Bogotá ,Septiembre de 1.996.
- Defensoría, Unicef - FES** Víctimas de la Violencia. El conflicto armado en Colombia y los menores de edad. La niñez y sus derechos. Bogotá Boletín No 2 Mayo de 1996
- Dot, O.** Agresividad y violencia en el niño y el adolescente. México , Editorial Grijalbo. 1988.
- Ericson, E. .** Identity, Youth and Crisis. Faber. 1968.
- González Vergara, Antonio** 1994 Crear en la familia. CEIDI. Santa Fe de Bogotá.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico** 1997 Educación y ciudad. La ciudad como Escuela Revista. No. 2. Mayo, Santa Fe de Bogotá.
- Jaramillo B. Vespasiano.** Una guerra que nos desangra. El costo de la violencia en Colombia. Séneca. Publicación semestral de la asociación de egresados de la Universidad de los Andes. Uniandinos, Año 6 No 20. Bogotá Junio de 1.998
- Kaluf, Cecilia y Marta Maurás** 1998 Regreso a casa: la familia y las políticas públicas. UNICEF. Colección Cuadernos de Debate 30. F Santillana, Santa Fe de Bogotá, Junio.
- Kempe, R. y Kempe, Ch.** Niños Maltratados. Buenos Aires, Editorial Morata, 1985.

- La Fontaine , J. Bulling:** The Child's View. Gulbelkian Foundation.1992
- Marland , M.** ¿Qué pueden hacer los colegios? .Tutorial Resources. London.1995.
- Maffesoli, Michael.** El tiempo de las tribus, Madrid, Icaria editorial, 1990.
- Mayor, Federico.** Educación: política de Estado para la paz, desarrollo y competitividad. Santiago de Chile, Cumbre de las Américas, abril de 1998.
- Medina Gallego, Carlos** 1991 Educación y Cultura CEID - FECODE. Santa Fe de Bogotá.
- Mejía Marco Raúl** 1994 Hacia otra escuela desde la educación popular Experiencias de búsqueda Educativa y Pedagógica. Documentos Ocasionales CINEP no. 47, 3a Edición, Santa Fe de Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional.** Plan Decenal de Educación 1998 Segundo Foro Educativo Nacional y primera Feria Pedagógica Escuela Siglo XXI, Memorias, Santa Fe de Bogotá.
- Parra Sandoval, Rodrigo; Cajiao, Francisco; Castañeda Bernal, Elsa; Parodi, Martha Luz.** Proyecto Atlántida: Adolescencia y Escuela. Santafé de Bogotá, Fundación FES, Colciencias, Tercer Mundo Editores. 1995, 5 tomos.
- Parra Sandoval, Rodrigo; Castañeda Bernal, Elsa; Camargo Abello, Marina y Tedesco, Juan Carlos.** Proyecto Génesis: Innovación escolar y cambio social. Santafé de Bogotá, Fundación FES, Colciencias, 1997.
- Pérez G., Diego y Mejía J., Marco Raúl.** De calles, parches, galladas y escuelas. CINEP: 1996. p.p.181 – 204.

Rodriguez de la Sierra, L. El niño atropellado. British Psychoanalytic Society. Londres, 1995

Tedesco, Juan Carlos. Profesores de enseñanza secundaria: papel de futuro. En: Aprender para el futuro; la educación secundaria, pivote del sistema educativo. Madrid, Fundación Santillana, 1998

Touraine, Alain. ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El Destino del Hombre en la Aldea Global. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1997, 335 p.

Unicef, Nota de País Colombia, Bogotá Septiembre de 1.998

Universidad Central- DIU. Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá, , Siglo del hombre editores.

Villa Marta Inés y Ramón Moncada 1998 **Ciudad Educadora**. Corporación Región. Proyecto La Educación: un propósito Nacional. Medellín.

Yorke, C. Al caído caerle. British Psychoanalytic Society. 1994

3. Indicaciones para navegar en Internet.

[http://bugs.invest.uv.mx/-](http://bugs.invest.uv.mx/)

Revista de Psicología y Salud. Maltrato infantil y violencia intrafamiliar: un estudio realizado con padres de niños preescolares.

<http://itesocci.gdt.iteso.mx>

Las Mujeres y el estado: Modelos de control social en transformación.

<http://kin.cyborg.com.mx/previo/trabaja.htm>

Orígenes y elementos de la agresión. Violencia en la familia.

<http://www.uasnet.mx/eventos/psicologia/objeti.htm>

Primer encuentro multidisciplinario sobre estudios sobre la violencia.

<http://166.114.31.10/webdocs/violint.html>

Violencia intrafamiliar.

http://www.crime-intl.org/espanol/bib_e/bib14_e.htm

Estrategias prometedoras en la prevención de la criminalidad.

<http://www.psinet.com.ar/rif/rif02027.htm>

Efectos psicológicos de la impunidad.

<http://www.el-mundo.es/campus/Cnumeros/97/C320/320violencia4.html>

Violencia en la escuela.

<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/violence/home.html>

Violencia en la escuela.

<http://www.ceuta.net/1998/980319-n-2.html>

Violencia en la escuela.

<http://www.ncjrs.org/txtfiles/spanish.txt>

Estrategia nacional para el control de drogas

**RESEÑAS
BIOGRÁFICAS
Y NOTAS**

* *Francisco Cajiao*. Filósofo graduado en la Universidad Javeriana. Master en economía de la Universidad de los Andes. Rector de numerosos colegios. Rector de la Universidad Dristital y de la Universidad Pedagógica. Asesor internacional en educación. Director de Educación de la Fundación FES.

* *Sonia Mejía de Camargo*. Psicóloga, maestra, e investigadora ha publicado numerosos libros sobre el tema.

* *Elsa Castañeda*. Investigadora en Educación. Directora de la línea de investigación en juventud de la Maestría en Psicología Social y Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

* *Adela Morales*. Antropóloga graduada de la Universidad de los Andes. Especialista en problemas latinoamericanos y en temas de infancia. Trabajó en el ICBF y ha sido consultora de la FAO y de UNICEF, Directora Social de la Fundación FES en el área de la niñez.

* *Amparo Ardila*. Docente, historiadora, investigadora en temas pedagógicos. Subdirectora de apoyo a la comunidad educativa de la secretaría de Educación del Distrito.

* *Patricia Ariza*. Teatrera. Investigadora de los procesos de marginalidad entre los jóvenes de la ciudad.

- * *María Isabel Gonzalez*. Psicóloga de la Universidad Javeriana. Se desempeña como terapeuta en psicología clínica infantil realizando además entrenamiento para padres. Creadora de Alejo el Angel del Buen Trato y coordinadora del convenio del Buen Trato. Escritora de Literatura Infantil.
- * *Marta Luz Parodi*. Psicóloga de la Universidad de Los Andes. Coordinadora Nacional del Proyecto Pléyade de la FES. Ha realizado diversas investigaciones en el campo educativo.
- * *Liliana Muñoz y Gloria Casas*. Psicólogas de los hospitales del Guavio y del Carmen. Funcionarias de la Secretaría de Salud.
- * *María Eugenia Romero Moreno*. Antropóloga, Master en Antropología social (Southern Illinois University). Asesora del IDEP.
- * *Diego Pérez y Marco Raúl Mejía*. Investigadores y asesores pedagógicos del CINEP.
- * *Catalina Botero Marino*. Magistrada auxiliar de la Corte Constitucional. Profesora de derecho constitucional en la Universidad de los Andes. Especialista en derecho administrativo, ciencias políticas y en derecho constitucional.

1. *Escuela Nueva*. Metodología de trabajo, que se aplica especialmente en las escuelas rurales. Está sustentada en los principios de la Pedagogía activa, en la cual el niño es el centro del proceso. Tuvo sus orígenes en las escuelas rurales unitarias, donde un maestro debía atender a grupos de niños de diferentes niveles. Para lograrlo utiliza guías de trabajo que le permiten al

niño avanzar en sus aprendizajes a partir de las investigaciones propuestas, mientras el maestro atiende a otros grupos. El aspecto fundamental de esta metodología es la vinculación de la familia y la comunidad a los procesos de aprendizaje.

2. CADEL Centro Administrativo de Educación Local.
3. Marland, Michael. **Longman Tutorial Resources**. North Community School. Londres 1995.
4. Yorke, Clifford. **Al caído caerle**. British Psychoanalytic Society. 1994.
5. Yorke Op. cit.
6. Sobre la crisis de las instituciones puede ampliarse la información en: Touraine, Alain. **¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El Destino del Hombre en la Aldea Global**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1997, 335 p.
7. Mayor, Federico. **Educación: política de Estado para la paz, desarrollo y competitividad**. Santiago de Chile, Cumbre de las Américas, abril de 1998.
8. Tedesco Juan Carlos. "Profesores de enseñanza secundaria: papel de futuro". En: **Aprender para el futuro; la educación secundaria, pivote del sistema educativo**. Madrid, Fundación Santillana, 1998. p. 31
9. Con relación a las características de la sociedad posmoderna y su relación con la escuela puede consultarse a: Pérez Gómez, Angel I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid, España, Ediciones Morata, 1998, 319 p.

10. Al respecto, véase: Parra Sandoval, Rodrigo; Cajiao, Francisco; Castañeda Bernal, Elsa; Parodi, Martha Luz. **Proyecto Atlántida: Adolescencia y Escuela**. Santafé de Bogotá, Fundación FES, Colciencias, Tercer Mundo Editores. 1995, 5 tomos.
11. Camargo Abello, Marina. “¿En la escuela semillas de violencia?” **Revista Perspectivas**, Ginebra, Suiza, Oficina Internacional de Educación de la Unesco, No 103, Vol. XXVII, No 3 Septiembre de 1997, p. 484
12. Parra Sandoval, Rodrigo; Castañeda Bernal, Elsa; Camargo Abello, Marina y Tedesco, Juan Carlos. **Proyecto Génesis: Innovación escolar y cambio social**. Santafé de Bogotá, Fundación FES, Colciencias, 1997, Tomo I, p. 102-103
13. ***Potencia subterránea***: Término acuñado por Maffesoli para referirse a la fuerza vital que reside en lo no dicho, en el secreto, en la duplicidad, que explota y se hace presente en el deseo de querer vivir hasta en las situaciones más límite. Ver: Maffesoli, Michael. **El tiempo de las tribus**, Madrid, Icaria editorial, 1990. 284 p.
14. Sobre la temática de los jóvenes puede consultarse el libro: **Viviendo a toda. Jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Santafé de Bogotá, Universidad Central-DIU, Siglo del hombre editores, 326 p.
15. Touraine, Alain, op. cit.
16. Es en los establecimientos a los que concurren los niños de nivel social bajo donde es más urgente pasar a la escuela de la comunicación, porque el estallido de la violencia destruye la institución allí donde ésta no funciona como una red de comuni-

cación. Frente a un acto de violencia cuyo origen puede ser tanto interior como exterior, la escuela resiste cuando su red interna de comunicaciones es fuerte; se derrumba si cada uno, y en primer término cada docente, se refugia en su esfera profesional. Ver: Touraine, Alain, op. cit. pg. 284.

17. Nota de País Colombia, Unicef Bogotá Septiembre de 1998
18. Defensoría, Unicef, FES Víctimas de la Violencia. "El conflicto armado en Colombia y los menores de edad". **La niñez y sus der echos.** Bogotá Boletín No 2 Mayo de 1996
19. Jaramillo B. Vespasiano. "Una guerra que nos desangra. El costo de la violencia en Colombia". **Séneca.** Publicación semestral de la asociación de egresados de la Universidad de los Andes. Uniandinos, Año 6 No 20. Bogotá Junio de 1.998
20. Jaramillo B. Vespasiano. Op. Cit.
21. Ardila, Constanza. **Guerreros ciegos. El conflicto armado en Colombia.** Cedavida. Fundación Social Colombiana. Primera edición, Bogotá 1998
22. Víctimas de la violencia. El conflicto armado Op.Cit. Pag.1.
23. Convenio, Defensoría del Pueblo, Unicef, FES. **Impacto de los conflictos armados en la infancia.** Memoria de la consulta para la región de América Latina y el Caribe. Primera edición . Bogotá ,Septiembre de 1.996
24. Escrito elaborado por Pacho, Godines, Pulga, Cucarrón, Martha, Salomé y Andrés.

25. El autor hace referencia a los personajes de las historias incluidas en este volumen. N. de E.
26. *Grupos Focales o de foco*: Técnica de investigación usada por la publicidad y ampliamente utilizada por las ciencias sociales. Consiste en sesiones con personas afectadas por el mismo suceso, cuyas opiniones y puntos de vista se toman como brújula para redefinir estrategias e identificar soluciones. N. del E.
27. **Vida Escolar en Colombia**. Investigaciones realizadas y publicadas por la FES en los últimos ocho años.
28. **Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia**. FES. Editorial Tercer Mundo, Bogotá, 1994.
29. Tomado de: Pérez G., Diego y Mejía J., Marco Raúl. **De calles, parches, galladas y escuelas**. CINEP:1996. p. p. 181-204.
30. Al analizar la vida cotidiana y las culturas juveniles en Bogotá, Pilar Riaño señala que los “modos de creación y reapropiación de las culturas juveniles populares se tornan más difusos ya que están ligados al proceso modernizador e integrador del país al mercado internacional. Este proceso de modernización económica y social, envuelve desarrollos desiguales y discontinuidades culturales”.
31. La solución a este caso puede estudiarse, entre otras, en las Sentencias T-065/95 (Magistrado Ponente Ciro Angarita Barón), SU-641/98 (Magistrado Ponente Carlos Gaviria Díaz) y SU-642/98 (Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz) de la Corte Constitucional
32. La solución a este caso puede estudiarse en la Sentencia T-

32. La solución a este caso puede estudiarse en la Sentencia T-524/92 (Magistrado Ponente Ciro Angarita Barón), de la Corte Constitucional
33. La solución a este caso puede estudiarse en la Sentencia T-588/98 (Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz), de la Corte Constitucional.
34. La solución a este caso puede estudiarse en la Sentencia T-402/92 (Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz), de la Corte Constitucional
35. La solución a este caso puede estudiarse en la Sentencia T-293/98 (Magistrada Ponente Carmenza Isaza de Gómez), de la Corte Constitucional
36. La solución a este caso puede estudiarse en la Sentencia T-337/95 (Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz), de la Corte Constitucional
37. La solución a este caso puede estudiarse, entre otras, en la Sentencia T-420/92 (Magistrado Ponente Simón Rodríguez), de la Corte Constitucional
38. Para que usted pueda hacer una adecuada consulta de la jurisprudencia de la corte constitucional es posible hacer las siguientes precisiones. Las sentencias pueden ser de tres tipos. Sentencias de tutela falladas por una sala de tutela que se identifican por la letra T, las sentencias de tutela falladas por todos los magistrados de la corporación que son sentencias de unificación de jurisprudencias que se identifican con las letras S U y las sentencias de constitucionalidad de las leyes que se identifican con la letra C. Después de la letra que identifica el tipo de sentencia, existe un número que corresponde al consecutivo anual de su

aparición, por último está el año en que fue expedida. P. Ej: la sentencia T001 del 98, fue la primera sentencia expedida en 1998 que correspondió a un fallo de Tutela. Las sentencias de la Corte Constitucional se pueden consultar directamente en la sede de la Corte Constitucional, en la Relatoría o en la Biblioteca de la Corte solicitando la correspondiente sentencia con el número que la identifica. Adicionalmente, es posible encontrar todas las sentencias de la corte publicadas en "Gacetas de la Corte" que a su vez es posible consultar en las bibliotecas de las más importantes facultades de derecho públicas y privadas. Además puede consultar a través de la dirección electrónica: www.fij.edu.co

39. Sobre la libertad de cátedra pueden consultarse entre otras, la sentencia T-588/98 (M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz)
40. Sobre la evolución de la jurisprudencia constitucional pueden consultarse las sentencias SU-641 y SU-642 de 1998.
41. No obstante, existen múltiples casos que plantean otro tipo de conflictos y que deben resolverse con otros criterios que no serán estudiados en este texto. Se trata, por ejemplo de aquellos casos en los que se encuentra comprometido el derecho al debido proceso del estudiante que ha sido sancionado o el derecho a la participación activa de los padres de familia y de los docentes en la adopción de decisiones importantes dentro del plantel. Sobre ellos sería necesario escribir otro texto como el que acá se presenta, pero si lo anterior no ocurriera no sobra advertir que la jurisprudencia de la Corte Constitucional puede ser consultada por cualquier persona y, en su gran mayoría, se deja leer. Basta con intentarlo.
42. Sentencia T-337/95 (M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz)
43. Sentencia T-524/92. En el mismo sentido puede consultarse la reciente sentencia de unificación SU641/98

44. Sobre el derecho de una menor de 4 años a tomar ciertas decisiones sobre su apariencia personal, puede consultarse la sentencia SU-642/98 M.P: Eduardo Cifuentes Muñoz
45. Véanse las sentencias T-477/95 (MP. Alejandro Martínez Caballero); C-562/95 (MP. Jorge Arango Mejía); T-474/96 (MP. Fabio Morón Díaz); C-309/97 (MP. Alejandro Martínez Caballero).
46. Véase la sentencia T-477/95 (MP. Alejandro Martínez Caballero).
47. Véase la sentencia T-474/96 (MP. Fabio Morón Díaz).
48. Sentencia T-524 de 1992. Magistrado Ponente Ciro Angarita Barón. Corte Constitucional
49. Véanse las sentencias C-309/97 (MP. Alejandro Martínez Caballero); T-067/98 (MP. Eduardo Cifuentes Muñoz).
50. Sentencia SU642/92 (M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz).
51. Sentencia T-588/98 (Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz), de la Corte Constitucional.
52. Sentencia T-402/92 M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz
53. Sentencia T-402/92 M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz
54. Sentencia T-337/95 M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz

Violencia en la Escuela - Violencia en la Escue



El proyecto editorial Vida de Maestro, nace de la profunda convicción de que el grupo de maestros del Distrito Capital tiene en sus manos una inmensa responsabilidad que no ha sido correspondida en muchos aspectos por los actores de la ciudad.

Es evidente que los educadores, aunque convencidos del impacto que tiene su trabajo sobre el tejido social de la urbe, usualmente se ven enfrentados a situaciones de profunda complejidad, que no siempre saben cómo asumir. Entonces, el objeto de este proyecto es acudir, con unos ciertos elementos de reflexión lúdica y teórica, en apoyo de los maestros, como parte de un proceso de socialización de experiencias, basado en la convicción de que es en la actividad docente, y no en otra parte, donde es posible encontrar soluciones al complejo mundo de la educación. De esta manera,

la metodología adoptada fue simple: ir a los maestros, aprender de ellos, descubrir en sus acciones los relatos que les permitieran, si no encontrar soluciones, si empezar a formular preguntas en el sentido correcto.