

372.425
C65e
ojt



000272

ENCUENTRO EN LA ESCUELA: SABERES Y CONOCIMIENTOS

ÁLVARO SOLANO DÍAZ.GRANADOS

29-07-2008

000230

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE CIENCIAS
PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN
P.F.P.D.

LA INVESTIGACIÓN SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE
CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN EN LA ESCUELA
SANTAFÉ DE BOGOTÁ, D.C.

1998

Inventario IDEP
226

372:425
565e.
94

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
2. OBJETIVOS	5
2.1 OBJETIVO GENERAL	5
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
3. REFLEXIONES CON BASE EN LA ESCUELA	6
3.1 BASAMENTO GENERAL Y PUNTUAL DE LAS REFLEXIONES	51
4. METODOLOGÍA	55
4.1 INSTRUMENTOS	57
4.2 TÉCNICAS	58
4.3 COMBINACIÓN DE ENFOQUES	58
5. PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN	60
6. PROPUESTA	62
BIBLIOGRAFÍA	68



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone mirar con cierta agudeza el mundo intraescolar y las interrelaciones establecidas entre este mundo y la realidad externa. En una extensa reflexión con base en la escuela, se pasa revista muy someramente a las fallas e incongruencias de la escuela como aparato de las clases hegemónicas.

Se ha partido de una doble pregunta epistemológica y existencial. Se ha intentado que las preocupaciones del sujeto investigador, como ser humano, correspondan con su indagación en el terreno propio del conocimiento científico (de la *episteme*, que llamara Platón). Este trabajo es una autocrítica, lo menos complaciente posible; pero también lo más sincera y objetiva, hasta donde pueda ser posible. Sin embargo, probablemente, no pasará de ser una mirada desde adentro, hecha por un educador.

Es un trabajo sencillo, un tanto por fuera de los esquemas de presentación tradicionales. Consta de la presente introducción, de la formulación de la pregunta que sirve de hilo conductor, de una extensa reflexión con base en la escuela, de un esbozo de

metodología y de una propuesta final que aspira a constituirse en eje del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.).

En el documento titulado **“El papel de la familia en la construcción de comunidad educativa”**, se dice algo que ha servido de guía permanente al autor del presente trabajo:

Se pretende que los maestros logren diseñar e implementar estrategias que permitan establecer relaciones diferentes entre los padres de familia y la escuela, logrando vincular a la comunidad de manera más activa en los procesos pedagógicos que se implementan en los jóvenes. Como logro indirecto, se esperaría que los vínculos familiares, en particular en lo que respecta a las interacciones padres/hijos, se vean fortalecidos(1).

El espíritu de este trabajo es justamente el expuesto claramente en esta cita. Cambiar las pautas de interacción tradicionales entre estudiantes y profesores, y estimular una real inserción de los estudiantes y los padres en los procesos intraescolares. Por eso el capítulo tres pasa revista a la lista de incongruencias y contradicciones de la escuela y de los procesos de aprendizaje, casi asumidos como procesos de enseñanza de unos agentes “sabios” hacia un grupo de “salvajes”, “incultos”, aún en estado de naturaleza.

Durante el proceso de observación surgió la pregunta de

(1)UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Programa de formación en educación. p. 2.

investigación: ¿Qué saberes confluyen en la escuela y cómo interactúan?. A partir de este momento la cultura popular apareció en toda su dimensión y el trabajo se encaminó por conocer y reconocer esta expresión subvalorada de la cosmovisión de las clases subalternas.

Finalmente, muy sintéticamente se presentan las gruesas líneas de una propuesta que tendrá que ser enriquecida y puesta a punto por todos los miembros de la Comunidad Educativa.





1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema quedaría planteado o formulado de la siguiente manera: ¿Qué saberes confluyen en la escuela y cómo interactúan?

En un segundo momento, se amplió con una segunda pregunta: ¿Es la escuela un ámbito propiciador del diálogo de saberes o un aparato de la cultura hegemónica para imponer y avalar unos saberes determinados y excluir otros?

Finalmente, se hizo una tercera pregunta: ¿Qué papel juegan los distintos actores de la comunidad educativa en el proceso de construcción de saberes?"

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Sistematizar unas ideas-marco que sirvan de norte a la construcción del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) del Politécnico “Juana Escobar”.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explicar en un documento especial los elementos fundamentales de la “cultura popular”.
- Brindar los elementos de una propuesta de estudio del sector donde está situado el Politécnico “Juana Escobar”, en sus aspectos económicos, políticos y socio-culturales. Vale decir, en su cultura material, social y mental.

3. REFLEXIONES CON BASE EN LA ESCUELA

En las siguientes reflexiones se expondrán algunas ideas-marco acerca de la cultura, fundamentalmente de la llamada “cultura popular”, pues ésta es la expresión propia de los barrios periféricos y de gran parte de la población de un país como Colombia.

Conviene distinguir entre las distintas formas de la cultura. Se ha dicho que la cultura es un conjunto de textos y éstos un conjunto de signos. Existen, pues, tres formas culturales:

- Cultura social: Instituciones y rituales.
- Cultura material: Artefactos y prácticas.
- Cultura mental: Mentefactos y convenciones.



En la cultura popular se encuentran, como en toda cultura, estas tres modalidades. En los sectores periféricos de una ciudad como Santafé de Bogotá, D.C., se producen y reproducen instituciones y rituales; se elaboran y reciclan artefactos y prácticas productivas y económicas que permiten vivir, y al

mismo tiempo los habitantes barriales diseñan complejas concepciones del mundo, formas mentales de asumir la vida, en una palabra, configuran una mentalidad esencialmente única.

Los seres humanos deben su preeminencia actual, en parte a su dotación mental superior, pero sobre todo a las ideas, hábitos y técnicas que han recibido de sus antepasados. El niño nacido dentro de una sociedad dada, descubre que muchos de los problemas con que se encontrará durante su vida fueron ya conocidos y resueltos por quienes vivieron antes que él, por lo que no tiene más que aprender las soluciones. Si lo hace con éxito necesitará emplear muy poca inteligencia. Esta acumulación y transferencia de ideas y hábitos se señala con frecuencia como atributo exclusivamente humano, pero aquí como en los restantes aspectos de la existencia humana, es posible demostrar que las cosas arrancan de un nivel animal inferior(2).

Así, pues, “ideas, hábitos y técnicas” se transmiten de generación en generación; cada nueva generación enriquece el acervo de las inmediatamente pasadas y crea una tradición. Las sociedades se distinguen también por el grado de respeto y consideración que tienen de la tradición. Algunas se apoyan más en las nuevas elaboraciones, pero de todas maneras el “saber hacer” ahorra mucho esfuerzo y permite la preeminencia del hombre sobre el resto de especies animales.

Los saberes se transmiten dentro de instituciones creadas para

(2)LINTON, Ralph. Estudio del hombre. México: Fondo de Cultura Económica, 1984. p. 14.



ese fin, pero generalmente por fuera de los marcos institucionales. Se aprende, muchas veces, sin ser conscientes del acto de aprender. Es decir, la mayor parte de las costumbres sociales traducidas en hábitos individuales y en complejas puestas en escena (llamadas rituales) pasan por debajo del umbral de la conciencia.

En los barrios populares se han podido distinguir muchísimas formas de "ganarse la vida" que se transmiten de padres a hijos. Un conductor de bus emplea mil y una estrategias didácticas para iniciar a su hijo en el oficio. De la misma manera, procede un carpintero, un sastre, un zapatero, un comerciante, una vendedora de líchigos, un peluquero, un policía, una lavandera, un ama de casa... Cada oficio esconde una secreta técnica, un encanto único para quien lo desempeña. El secreto del oficio (construir bien una mesa, estucar adecuadamente una pared, abrir una chamba, cultivar, etc.) no se puede enseñar formalmente, sino que se va adquiriendo silenciosamente, con ver y practicar.

Si las relaciones entre padres e hijos son adecuadas, positivas y estimulantes, el niño asimila más rápidamente, pues el proceso de identificación con la figura paterna implica la adecuada internalización de su oficio como ritual.

El niño, entonces, se siente orgulloso de acompañar a su padre

el día domingo a recorrer su ruta de costumbre (si el padre es conductor); ese día colabora con el cobro de los pasajes. Domingo tras domingo, unos días más en vacaciones, y el niño va descubriendo los secretos de la profesión. Poco a poco descarta otras posibilidades y surge una opción expedita para, de mayor, ganarse la vida.

Como se puede constatar en la vida cotidiana de los barrios periféricos, los oficios tradicionales no se enseñan formalmente, tampoco están aún desvalorizados en el imaginario de los pobladores. Gozan, por lo contrario, de prestigio social, pues el barrio periférico o popular es el escenario de la cultura popular que tiene fuertes raíces campesinas.

La cultura popular suele tener los oficios y a sus oficiantes en un verdadero pedestal. En la cultura campesina el ordeñador, el sobandero, el carnicero o matarife, el peluquero, el barbero, incluso el sepulturero y el mismo barrendero son respetados, tienen un puesto de honor en el imaginario, pues son personas "útiles". El concepto de utilidad goza de mucho prestigio. La ofensa primera para un campesino es ser tratado o considerado "inútil". Para ellos cada ser humano debe cumplir una función en el conjunto social, debe ser una figura no decorativa, sino útil, servicial y servidora, en el cañamazo de la sociedad.

El concepto de "utilidad" se alía con el "saber-hacer". Es

importante que un campesino sepa hacer su oficio, pues de esta manera adquiere un grado mayor de utilidad. Gracias al saber-hacer, su oficio se instala decorosamente en el grupo social, se hace imprescindible e irremplazable. Como prolongación de la cultura campesina, en el contexto urbano periférico, el barrio popular reproduce esta mentalidad particular frente al trabajo.

Lo anterior explica el tremendo choque que sufre un habitante de barrio popular cuando su hijo se convierte en un vago, un marihuanero y, peor aún, en un ser equívoco sexualmente.

En el campo se definen con muchísima claridad los roles sociales, y éstos tienden a permanecer fijos en el imaginario del hombre rural. La mujer es mujer, el hombre es hombre, el pan es pan, el vino, vino. No se aceptan los equívocos, las medias tintas, los claroscuros. Se es o no se es, parece ser la divisa.

Pero la cultura popular está preñada de equívocos y contradicciones. Se ha expuesto apenas una creencia de los habitantes, no la realidad en sí misma en toda su complejidad. Al mismo tiempo que se respeta al vaquero experto, al agricultor persistente, al ebanista y al zapatero responsable y buen trabajador, como presencia de la cultura hegemónica en la misma estructura de la cultura subalterna, se alaba en privado y en público al “doctor” (que generalmente es el miembro de las clases adineradas, habitante del centro del municipio, vecino de

la alcaldía, la notaría, la personería o la casa de la cultura).

Para significar que alguien tiene muchos conocimientos casi esotéricos se suele decir: "sabe mucha letra menuda". Así, pues, el contacto con los libros (donde hay saberes esotéricos, inaccesibles para la mayoría de los hombres) también tiene un prestigio menos público, pero más definitivo a la hora de valorar la importancia de las personas. Este prestigio del libro, de la letra menuda, y de ahí en adelante de las profesiones liberales, se convierte en alabanza de la escuela. Para ser, pues, un hombre de mucho valor se necesita ingresar a la escuela. Esa incursión de la cultura hegemónica (construida bajo los dictados de la cultura occidental) en la mentalidad popular determina el control y el dominio de amplios sectores. Estos amplios sectores deben comenzar por despreciarse a sí mismos para poder ser dominados y convertidos en cultura subalterna.

Aquí comienzan todas las ambivalencias de la cultura popular. No es una cultura formalmente construida, sino una colcha de retazos, un conjunto abigarrado de tensiones, contradicciones e intentos por adquirir una coherencia intrínseca.

Desde las culturas aborígenes se viene elaborando este proceso cruel y multiforme de desvalorización de la cultura popular. En los inicios se prohibió el uso de los idiomas aborígenes, se prohibieron las costumbres, los rituales, las convenciones, las

maneras de ser y de estar de los indios. El mestizaje heredó los desprecios y las ambivalencias. Se quería reivindicar la condición de mestizo y después de criollo, pero a cambio de despreciar lo aborígen. La cultura popular, ya se ha dicho, es una cultura de tensiones. Existe la pretensión de ser aceptado tal o cual se es, pero, al mismo tiempo, quiere y necesita parecerse lo más posible a los representantes paradigmáticos de la cultura hegemónica.

La cultura popular está, debido a lo anterior, atravesada de rencores, complejos de inferioridad, miedos, ansiedades, angustias, deseos insatisfechos. Es una cultura no sólo angustiosa, sino cimentada sobre ruinas, retazos, reminiscencias más o menos vagas, anhelos frustrados una y otra vez. Sin embargo, es una cultura productiva, afanosa, agonal (es decir, siempre en agón, lucha, búsqueda). Es una cultura dinámica, que se nutre de muchas formas de ser.

La cultura popular urbana tiene su escenario privilegiado en el barrio periférico. Naturalmente, el barrio periférico es una entidad geográfica y social también problemática. Existen estratos en estos sectores: desde el barrio más o menos organizado, tipo de urbanizaciones con servicios esenciales y vigilancia, hasta el barrio de las márgenes, trepado a los cerros orientales, surorientales o sureños, de "cambuches" (enramadas con "paredes" de tela asfáltica y techumbre de cartón o zinc)

frágiles, en terrenos deleznable. Los habitantes de estos últimos sectores, por lo general, han sido desplazados del campo y han huido de varios conflictos de baja intensidad. Algunos estuvieron entre los fuegos de la guerrilla, el paramilitarismo y el Ejército Nacional y han sobrevivido de puro milagro.

Pero todos los habitantes urbanos de los sectores pobres comparten, *grosso modo*, una mentalidad común. Tienen, por decirlo así, un fondo común de experiencias, han sufrido las mismas humillaciones, y su vida ha sido una carrera de obstáculos permanente. Tienen, pues, un saber y un sentir de la vida más o menos común y esta comunidad de sentires y saberes permite una común cosmovisión. Naturalmente, tratándose de lo popular, se trata de una cosmovisión contradictoria, entre la ilusión y la desilusión, la tristeza y la alegría; signada por el dolor, la pérdida y la derrota.

La cultura o cosmovisión de los sectores populares no ha podido estructurar unos firmes y permanentes paradigmas. A diferencia de la cultura hegemónica (construida en los museos, en los centros de poder político y económico, en la sala de cine, en el estudio silencioso, entre los libros y las fugas de Bach, en las galerías, en las academias de historia, de ciencias exactas, de la lengua, en los bancos de la escuela primaria, en los ámbitos del colegio y la universidad), la cultura popular se crea en la vida, no

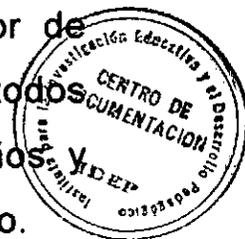
al margen de ella, en el bullicio, en la batahola endiablada de la calle, de la plaza de mercado, de la feria, de los garitos, de los prostíbulos, de las trochas y los caminos de herradura, en las carpas de los circos, en los talleres y en las factorías, en los patios de la casa de inquilinato, en la cancha, en el estadio, en el bus urbano, en los pastales y los descampados.

La cultura popular no sabe de silencios ni de composturas, no se sujeta a un sólo dictamen y vive de la improvisación. En los sectores rurales el sitio privilegiado es la feria y la plaza de mercado, la gallera y la corraleja; en la ciudad, es la calle, la esquina encantada donde zurce la vida cotidiana, sobre todo de los jóvenes, en la fiesta, en eso que llaman los antropólogos la "liturgia festival".

La fiesta es el ritual privilegiado de la cultura popular. Pero también la cultura popular se cultiva en las romerías, en las caminatas, alrededor de los sancochos y los asados, en el rodeo, en la plaza de toros, en el baile, en la parranda, en el estruendo de la vida, en la estridencia de las carcajadas, en el cementerio, en la cantina, en el tenderete de los comerciantes, en el telar, en la fritanga, en los comedores y baños públicos.

Se ha dicho que la cultura hegemónica se crea en los bancos de la escuela, en los colegios y en los recintos sagrados y consagrados de las universidades. Pues bien, aquí surge una de

las grandes tensiones de la cultura popular en su lucha y conciliación con la cultura hegemónica, las cuales crean el ámbito cultural general de una nación determinada. Como la cultura popular no es autosuficiente, sino que se nutre de muchos elementos de la cultura mayor, esa tensión tiene lugar en la escuela formal. La escuela es un ámbito generador de conflictos, pues en ella la cultura hegemónica intenta por todos los medios imponer sus esquemas a un conjunto de niños y jóvenes que vienen de los ámbitos culturales del pueblo llano.



La escuela no es una institución neutra, más allá de las clases y las cosmovisiones. Es un aparato de la cultura hegemónica y dominante que intenta homogenizar a los seres humanos, a despecho de sus distinguos económicos, políticos, sociales o culturales. Pretende ser una aplanadora, fingiendo ser una institución democrática, situada en un justo medio aristotélico, tan falso como utópico.

Los profesores, como agentes del saber y representantes de la cultura hegemónica, sufren idénticas tensiones. La escuela, como institución, está diseñada desde los centros de poder y hace parte del sistema disciplinario de la sociedad panóptica de que habla Foucault.

Pero, ¿cómo cumple la escuela su función social?. La escuela, a diferencia de la Iglesia, no pretende salvar al hombre, pero sí

pretende formarlo para que esa salvación sea posible. La escuela no le apuesta a la improvisación: todo lo contrario, se desvive por la planificación estratégica, a largo plazo, incluso habla de eficacia y productividad como cualquier empresa capitalista.

Una vez se enfrenta a los niños, independientemente de su procedencia, la escuela (a través de sus agentes) comienza por despreciar o de plano desconocer la cosmovisión construida en los sectores populares y en la vida cotidiana. Así como a la entrada del Infierno de Dante había que perder toda esperanza, así mismo en el umbral de toda escuela colombiana, la cultura popular debe abstenerse de toda esperanza de ser respetada, valorada y enseñada. El niño, al entrar a la escuela, es un alumno (un no iluminado). En el ámbito sagrado y consagrado de la escuela adquirirá los saberes legítimos, pertinentes y necesarios para entrar al mundo de los seres cultos, al gran mundo y la gran sociedad de la Cultura con mayúscula inicial.

La escuela, si bien no siempre es la dadora de saberes (del cuerpo y del alma, del intelecto y de los sentidos, de la *res extensa* y del espíritu), es la única institución creada por la cultura hegemónica para legitimarlos, avalarlos, validarlos y convalidarlos. Los otros saberes son por lo menos dudosos, inseguros, imperfectos, en el evento milagroso de que la escuela los acepte.

El saber se construye en la escuela. Se habla, es comprensible, del Saber con mayúscula inicial. Este saber es un arma poderosa, abre las puertas del cielo y libera a las almas de la odiosa prisión de la ignorancia. Cuando la madre ve a su hijo inclinado sobre una página de un texto escolar, sonrío complacida; evita cualquier ruido fastidioso y distractor del muchachito, ser privilegiado como pocos en este mundo que tiene la fortuna de penetrar los arcanos, inaccesibles para ella, de la cultura.

El profesor (agente oficial de la enseñanza oficial) no pregunta qué sabe el muchacho acerca de tal cuestión. Esto es impensable en un profesor. Él no va a evaluar saberes ilegítimos, obtusos, malhabidos. Su misión consiste en enseñar, en formar el carácter y la personalidad del niño. Él es un constructor, un ingeniero, un arquitecto de almas. A sus manos ha llegado un algo informe, inseguro, enclenque de alma y mente deforme, y él será el artífice, el demiurgo de una vida nueva que habrá de ingresar, una vez apruebe los futuros exámenes, a un mundo de seres iluminados, circunspectos, ecuánimes, pluralistas, tolerantes, provistos del don de la sindéresis, egregios patriotas, buenos ciudadanos, respetuosos de la vida, la honra y los bienes de los demás.

Al llegar a la escuela, ¿en dónde quedan aquellos saberes tan caros para la cultura popular, de los cuales se hizo referencia

anteriormente? El profesor, aunque hijo de un matarife, una modista, un carpintero, un conductor de bus o taxi, de una vendedora de flores o un sobandero, debe hacer tábula rasa de la mente y el cuerpo del niño y comenzar virtualmente de cero. El niño no sabe nada, porque aún no decodifica signos en una hoja de papel. Es como si del primer hombre letrado hacia atrás, la humanidad no hubiese adquirido ningún conocimiento del mundo, de las cosas, de la vida, de la muerte, de la enfermedad, de la guerra, de la alegría, del amor, de la amistad.

En el alma, pues, del escolar recién inscrito en el registro de una institución llamada escuela no hay trazos, la vida ha transcurrido impunemente; los días y las noches, las miradas de afecto o desafecto, de aprobación o desaprobación, los juguetes, las lomas del barrio, las calles agitadas de caminantes, las plazas llenas de frutas y verduras, tubérculos y raíces, no le han transmitido sus mensajes, no han interrogado su mente, no le han abrumado el alma con interrogantes, no le han sembrado deseos y angustias, miedos y alegrías.

El profesor debe, pues, partir del hecho falso en sí mismo de que el niño no ha vivido ni vivenciado su tiempo y su espacio de ser humano, de habitante del mundo, de mirador de amaneceres y puestas de sol, sentidor de madrugadas frías y mediodías calcinantes.

El niño que aprendió las cuentas de la camándula en las romerías al Veinte de Julio o a la Virgen del Carmen de Apicalá, la Catedral de la Sal o el Señor Caído de Monserrate, debe comenzar desde cero sus lecciones de cálculo; el que aprendió a sumar y a restar devolviendo las vueltas de los pasajeros del bus que conduce su padre de lunes a domingo, según el profesor, no se ha iniciado en el misterio de las matemáticas ni en el hermético mundo de Pitágoras. Sin embargo, todos esos niños de los barrios populares son hombrecitos que calculan diariamente. Ellos saben con cuántos garbanzos se llena el estomaguito de un menor de cinco años y con cuántos hervores está lista la aguapanela de las mañanas de domingo.

Los niños leen en la piel de sus calles de piedra y asfalto, en los cerros desolados, en la cresta de los cerros neblinosos del oriente bogotano; los niños leen las ofensas y los miedos en los ojos turbios de su padrastro alcohólico; saben leer el alfabeto misterioso de la guerra que consume al país y calcina sus ilusiones; saben leer las carreras de autos fantásticos en las maquinitas de juego; saben leer el punto exacto de cocción de una papa o el punto mágico de la melcocha en el pailón del trapiche del abuelo; saben leer en las canas prematuras de la madre, en el pezón oscuro, en el seno escuálido, en el lenguaje misterioso de las telarañas y en los criptogramas de los carapachos de las conchas de las tortugas marinas y en los pedazos de cal que se desprenden de las paredes y que

momentáneamente suplen sus carencias de calcio.

Y como si lo anterior fuese insuficiente, no debe olvidarse, y menos por un profesor de básica primaria, que el niño lee el lenguaje icónico (de imágenes) de la televisión, del cine, los atari y los nintendo. En el barrio más mísero existen televisores en un rincón del “cambuche”, y en las tiendas del barrio pululan las maquinitas de juego. El niño es un lector de gestos, un experto en descifrar miradas y muecas; un acabado sociólogo cuando se trata de leer el contexto de su vida cotidiana; un diplomado arquitecto cuando se trata de diseñar el mundo de sus sueños y fantasías, cuando de proyectar la ciudad del mañana se trata. El niño es un ser en acelerado proceso de interpretación del mundo, desde su nacimiento.

Pero la escuela está sorda y ciega a todos estos saberes. Los desprecia, los prohíbe, los ridiculiza. La escuela incluso pretende enseñar a hablar “bien” a los niños, les transmite un idioma abstracto, irreal, impracticable, que ni siquiera se habla entre las momias apergaminadas de las academias.

La “enseñanza” de la lengua materna está saturada de prejuicios de la cultura hegemónica; es ésta una enseñanza tramposa, mitificadora de la gramática y la sintaxis. No se admite que el lenguaje de la calle con toda su plástica y vital desenvoltura traspase el umbral de la escuela. Se prohíben términos y

alocuciones; se pierde de vista que nadie habla una lengua, que todo ser humano, adscrito a una geografía social y a una topografía cultural determinadas, habla “dialectos”, usa la lengua para sus fines pragmáticos. Y es en la vida donde se cuecen y llegan a tomar forma las lenguas.

En la escuela se trata peyorativamente la historia y la geografía inmediata y cotidiana. Sólo el exotismo y la historia y la geografía de los centros culturales hegemónicos gozan de prestigio. Los centros históricos son espacios geográficos sagrados, en tanto que la calle, la cuadra, la manzana, la casa, la habitación donde se configura la vida carecen de importancia. Hasta hace poco un bachiller sabía de memoria los ríos sagrados de la India y podía recitar los kilómetros de longitud del Nilo y aún jactarse de haber descubierto sus fuentes, pero no sabía cuántas toneladas de excrementos humanos transportaba el Tunjuelito que en algunos meses del año inundaba el taller de curtiembres de su padre.

A muy pocos profesores de sociales se les ocurre llevar cuenteros o ancianos memoriosos para que entablen conversatorios con sus “alumnos” y así “enseñar” una historia viva, propia y entrañable.

Libros fundamentales en la historiografía colombiana como **El Bogotazo: Memorias del olvido**, de Arturo Alape, aún no llegan a las clases de historia nacional. Existe un temor reverencial por el texto, se le rinde culto al libro, no sólo como vehículo de la cultura,

sino como la cultura misma.

En un país de una fuerte oralidad primaria y secundaria (por el influjo de la radio y la televisión), y siendo los maestros esencialmente seres orales, aún no se lleva la televisión ni la palabra viva de los habitantes al aula de clase. Se insiste en la importancia esencial del libro, se aferran a los textos de forma obstinada y no se permite el festival de las voces en el ámbito escolar.

Hoy un estudiante de los sectores periféricos de la ciudad capital, desconoce el proceso de urbanización, la piratería de los terrenos urbanos, el pingüe negocio de las urbanizadoras, los engaños de los oportunistas y los politiqueros contra los pobres, el proceso acelerado de inmigración y sobre todo las causas que lo generan. Todos esos saberes están dispersos en miles de experiencias y vivencias individuales de padres, madres, abuelos, abuelas, vecinos y vecinas de la escuela. Pero no se indaga en esa masa informe de información porque esos saberes no están convalidados por el aparato escolar. Un habitante no puede tener conocimientos de historia local, porque él no se recibió en ninguna facultad de historia de ninguna universidad o centro de estudios superiores del país o del extranjero.

Así mismo, la única medicina válida es la de los médicos facultativos. El "tegua" (así llamado el médico natural en lengua

chibcha) es objeto de desprecio, persecución, incluso cárcel. Pero a menudo se olvida que la medicina no es en *stricto sensu* una ciencia, sino, como lo entendiera Hipócrates (y después de él Sócrates) una *tecné*, es decir: un arte.



Curar a alguien es entrar sigilosa y amorosamente en su alma y sopesar todas las equivalencias estructurales que determinan el precario equilibrio interior, y del cuerpo y el alma con el medio ambiente.

Nunca se acepta en la escuela formal el saber del "tegua", del chamán, del brujo, del yerbatero. Bien vistas las cosas, estos términos, aunque originalmente no tenían esa carga despectiva y deslegitimizadora, ahora son peligrosos.

El médico facultativo engaña no menos que un brujo; encubre el despiste y la ignorancia con un manojito de frases crípticas, herméticas; no se deja ver como persona y se aproxima con gestos ceremoniosos y ceño fruncido adonde se encuentra, yacente, el pobre enfermo. Sin darse cuenta, y quizá sin haberse enterado nunca en la facultad de medicina, está repitiendo los pasos de una compleja liturgia chamánica y sacerdotal. Al momento de escribir los nombres de los medicamentos formulados, vuelve a recurrir al lenguaje hermético de los discípulos de Esculapio.

Hasta hace muy poco tiempo se permite que un escritor o un poeta dicte conferencias o charlas en un colegio. Tampoco se admitía la presencia de bailarines o danzantes, teatreros o músicos “empíricos” para que iniciaran a los niños en los secretos de la palabra escrita, la creación literaria, la compleja gramática del cuerpo y la semiótica de los gestos y el dominio del espacio escénico. Naturalmente, en su alocado control de todos los espacios, hasta formalizarlos y legitimarlos, la universidad creó las carreras de pedagogía musical y arte dramático, incluso danzas.

Ahora basta con ostentar un cartón para fungir de pedagogo musical. Naturalmente, si una mañana cualquiera se presentase Johann Sebastián Bach o Wolfgang Amadeus Mozart a una escuela del suroriente, a pedirle al director la oportunidad de iniciar a los niños en los cánones musicales o en el conocimiento del clave, el señor maestro, con ojos de cansancio, le pediría la correspondiente certificación y su nombramiento como maestro de música.

Ahora, y esto es aberrante, un diploma habido con malas artes y entre cuatro años de bostezos, escapadas y maniobras engañosas, concede el saber; no sólo lo legitima ante la sociedad, sino que se confunde con el saber mismo. Un consultorio de médico decorado con abundantes pergaminos, habla del dominio que sobre el arte médico tiene ese señor, aunque de 100 pacientes que tengan la desgracia de pasar por sus manos y ser

auscultados por su estetoscopio, 99 no experimenten ninguna mejoría, y cada día sean más desconfiados y melancólicos.

Hasta aquí, se ha hablado de la cultura popular, de sus escenarios de construcción y supervivencia, de sus angustias, perplejidades y dicotomías. También se ha hablado de la escuela y su divorcio de la cultura popular. La escuela se ha visto como un aparato ideológico privilegiado de la cultura dominante o hegemónica para lograr una sociedad de individuos homogéneos. ¿Pero es esto último posible? ¿Puede la escuela seguir desconociendo la cultura popular y subalterna, así como el mundo de la vida, de que habla Habermas, sin perder su misión, desfigurar su esencia y comprometer su destino? ¿No sería mejor, tratándose de escuelas situadas en barrios populares o en zonas campesinas o suburbanas, que maestros, estudiantes y comunidad educativa en general complementaran sus saberes?.

La escuela no puede levantar una muralla china (siempre artificial) entre su intramundo y el mundo de la vida. De todas maneras, si a la vida no se le permite entrar por la puerta principal, termina colándose por las ventanas y las puertas traseras y decidiendo el drama desde la trasescena. La vida es obstinada, los hechos son tercos, y la misma presencia física de estudiantes y profesores, miembros activos de las culturas subalternas, permite que esos saberes amasados en el día a día estén allí en la escuela.

Aquí se cuestiona la escuela tradicional construida bajo el siguiente esquema: los niños son “alumnos” (no iluminados), los profesores son la fuente de luz o por lo menos los previamente iluminados por una fuente de luz más arcaica: anteriores escuelas, la tradición, el libro. Pero la escuela tradicional además se ha propuesto preservar la tradición (como su adjetivo lo declara). No sólo enseñar, entregar saberes legítimos y auténticos, decantados en la sabia tradición occidental, sino preservar la tradición del país, formar integralmente al niño y construirle sólidas bases de identidad cultural (de acuerdo con la Ley 115).

Y, aquí está el problema: ¿Cuál es la tradición? ¿Qué función juegan los saberes populares y las mismas culturas subalternas en la producción simbólica de la nación colombiana? ¿Las culturas campesinas, los fragmentos de cosmovisión de las sociedades tradicionales aborígenes, las experiencias de los sectores periféricos, de los trabajadores fabriles, de los artesanos, de los artistas populares, de los promotores de la cultura de las comunidades pobres? ¿En la formación y preservación de la nación colombiana qué papel han jugado los luchadores populares, los genios de la vida cotidiana, los autodidactas, los incansables estudiosos, *motu proprio*, de la realidad social, política, económica? Para citar sólo dos casos: ¿es forzoso pasar por la escuela para aprender a pensar y escribir? (Se piensa en Estanislao Zuleta y en Gabriel García Márquez).

Después de la promulgación de la Ley General de Educación o Ley 115 y sus correspondientes decretos reglamentarios, más el Plan Decenal, inspirados todos ellos en la Constitución Política de Colombia de 1991, parecía que a partir de ese momento la escuela se transformaría, como por arte de magia, en un ámbito del diálogo de los saberes. Y la idea no era tonta: si se habla de un país multicultural y pluriétnico, es normal que no sólo los antropólogos hicieran cuentas alegres. Pero el proceso de reconfiguración o diseño de nuevos currículos (explícitos) no se ha iniciado en forma.

Las áreas de conocimiento (donde se estipula el saber legítimo) no tienen en cuenta ese mundo de saberes “empíricos”, ese arsenal de vivencias y experiencias de connotados representantes de la cultura popular y todas las culturas subalternas. Pero existe una esperanza aún: que los maestros, algunos de ellos herederos y representantes de las culturas subalternas, construyan su propio e íntimo currículo y creen énfasis, materias, incluso grandes áreas de conocimiento donde se estudie la concepción del mundo de los sectores periféricos, sus formas de vida, sus “ciencias” (o conocimientos particulares dados por la experiencia cotidiana, de generación en generación), sus religiones, sus particulares contribuciones a la formación del país y su particular manera de asumir la vida.

Pero la cultura popular es una mezcla a veces caótica y

dicotómica de “subculturas” (desde el punto sistémico, en el sentido que sólo son explicables y decodificables apelando al marco de la cultura mayor a la cual pertenecen y de la cual toman sus símbolos y signos adaptándolos). Interesado como se está en descubrir las causas reales de la apatía de los jóvenes hacia los saberes “legítimos” impartidos por la escuela, es pertinente considerar como expresión de la cultura subalterna la llamada cultura juvenil.

El libro **De escuelas, parches, pandillas y galladas**, de Marco Raúl Mejía, en el plano nacional, y **Tribus urbanas: El ansia de identidad juvenil entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia**, de Pere-Oriol Costa, José Manuel Pérez Tornero y Fabio Tropea, en el plano internacional, se puede concluir que las culturas juveniles (pues habrían elaboraciones diferentes de acuerdo a los barrios y las naciones) exigen un lugar en la vida cotidiana de la escuela. No se trata de que se estudie el fenómeno (ya Michel Maffesoli y Monod, en Francia, iniciaron su estudio), sino que se considere la manera de involucrar sus producciones y elaboraciones, no siempre atentatorias del equilibrio social, en el currículo general (explícito y oculto) de la institución.

En sentido estricto, los niños, y muchísimo menos los jóvenes, no llegan a la escuela a convalidar la tradición. Un misterio a desvelar hoy día en Colombia es justamente éste: ¿A qué van los

niños y jóvenes a la escuela? ¿Qué secretas motivaciones determinan que permanezcan durante algunos años en las instituciones escolares?

Existen dos miradas y dos percepciones completamente distintas: la de los padres (que quieren que su hijo estudie para que no sea un ignorante como ellos y llegue a “ser alguien en la vida”) y la de los propios muchachos. ¿Es que existen dos percepciones, incluso dos concepciones del mundo, enfrentadas dentro de la cultura popular? ¿Acaso en los jóvenes urbanos de ahora se ha quebrado el respeto por la tradición que se supone preserva la escuela y por los saberes que, también es un supuesto, la escuela construye y transmite cada vez más depuradamente?

No es extraño que exista una percepción de la escuela por parte de los jóvenes bien distante y distinta de la de los padres, en su gran mayoría procedentes de la cultura campesina. Quizá los jóvenes son menos ilusos que sus padres; quizá, pese a su juventud, son más sabios y menos ingenuos y no están dispuestos a creer en unas bondades más bien irreales que la escuela dice tener.

Pero aquí valdría la pena considerar las distintas percepciones de los jóvenes y las formas diversas de las culturas juveniles que pretenden entrar a la escuela y son tratadas como asuntos del Demonio y sometidas a dolorosos e implacables exorcismos.

El panorama adquiere toda su complejidad en las escuelas y colegios distritales. En éstos se pretende continuar con el esquema del aparato escolar tradicional, y al mismo tiempo algunos profesores (sobre todo jóvenes recién egresados de las universidades, otros provenientes de sectores de opinión disidentes con el dictado oficial) intentan, con éxito precario, aplicar una política más abierta. Pero la escuela es un ámbito de tensiones y de ejercicio de diversos poderes.

Los jóvenes de los colegios distritales, por lo que se puede observar, no son representantes de la cultura campesina ni de la visión del mundo de sus padres. En los hogares altamente conflictivos de los barrios periféricos existe una contienda más: la lucha generacional, las tensiones constantes entre padres e hijos por el control de los espacios cotidianos.

El joven pelea a veces desesperadamente para que se le permita poner el disco de su predilección, usar el arete o la nariguera y raparse la cabeza o llevar las “mechas” largas. Estos jóvenes, que ya son legión en los colegios distritales, tienen el espíritu de las tribus urbanas. Este fenómeno de la neotribalización es masivo y ha permitido la construcción de nuevos aunque problemáticos e “ilegítimos” espacios y ámbitos de socialización primaria.

El joven expulsado de su “hogar” (pues a veces ni calor hay) busca la compañía de sus pares que suelen frecuentar la esquina,

el descampado más cercano y las tabernas de los barrios. Se ha impuesto la violencia como forma desesperada de construir identidad. Son jóvenes hábidos de ser, tienen, pues, una voracidad y un hambre ontológicas permanentes. No son fáciles para la transa con los mayores, pues están convencidos que ser mayor de 30 años implica decrepitud física y senilidad de espíritu.

Son jóvenes acelerados, en constante vaivén, siempre en búsqueda de mayor velocidad, adscritos al presente, con un vago o nulo sentido del futuro. La única instancia temporal que les interesa es el presente, y más que un presente dilatado donde queda algo del pasado y algún anticipo del porvenir, prefieren el instante, el goce, el disfrute o la dilapidación del instante. Es una vida instantánea, loca por una felicidad igualmente instantánea como los avisos de neón y el efecto de las sustancias que inducen a experimentar “estados alterados de conciencia”.

Estos jóvenes, dignos representantes de la actitud postmoderna, y que hace unos años se reclutaban entre los habitantes urbanos de la clase media, han llegado a los colegios distritales. Ya el libro citado de Marco Raúl Mejía y Diego Pérez propone un principio de análisis de estas formas de las culturas juveniles urbanas.

La escuela tiene ahora un reto más. Si antes, y aún hoy día, creaba en vez de formas duraderas de identidad social, tensiones y angustias entre los miembros de los sectores pobres, al

cuestionarles sus gustos y sus gestos, ahora se le plantea un problema mayor: interesar a estos jóvenes en los procesos de conocimiento; violentar y declarar a los cuatro vientos su inutilidad y su fracaso. También en ellos se ensaña toda la capacidad de ridiculización de los agentes educativos (los profesores). La escuela intenta internalizar los valores de la clase media, las percepciones de la clase media, los reflejos sociales de la clase media, los gustos, los caprichos, los anhelos y la forma de vida de la clase media. Y estos "valores" los hace pasar por "valores universales", y en consecuencia válidos para todo el mundo.

Si se examina de manera más delgada lo anterior, se tiene que si el vallenato, por ejemplo, ha emergido de la sustancia profunda del imaginario de una provincia de la Costa Atlántica (ya vista despectivamente desde la aristócrata y burócrata Santafé de Bogotá, D.C.), y sobre todo de sus gentes "ignorantes" y "corronchas", debe ser satanizado, tratado como una música fea, chillona, de mal gusto.

Se precisarán muchos años para que un digno exponente de la clase media, educado en una universidad de la clase media (la Jorge Tadeo Lozano, Publicidad), con atuendo, formas y gestos de los niños "bien" (y además devenido en galán de telenovela, género que se complace en alabar a la clase media), de cabellos largos generosamente tratados con Pantene Pro V, eleve el género a un puesto respetable. Así mismo ocurrió con el tango y



con el jazz.

Resulta, entonces, que los muchachitos y muchachitas de los sectores populares deben ocultar sus preferencias por esta música para no aparecer como bastos o corronchos a los ojos de los cultos profesores que en silencio, y en su cuarto, aman y escuchan el vallenato, y de dientes para afuera dicen amar la música “culto” o “erudito”. Naturalmente se “olvidan” que toda la música de Dvorak, Smetana, Bártok, Stravinsky, Soltan Kodaly, incluso Brahms, Lizst, Schubert, Beethoven, Heitor Villalobos y tantos otros se nutrió del magma de las músicas folklóricas.

La escuela, en su íntima pretensión, quiere desterrar de los niños y jóvenes el culto por lo popular; quizá no se lo proponga, pero en últimas logra profundizar los complejos, las tensiones y las angustias de la cultura subalterna. De hecho, lo popular en la escuela no goza de prestigio y es visto sospechosamente. Los líderes populares como José Antonio Galán o José María Carbonell no fueron de buen recibo en la escuela. Del segundo casi nada se sabe y los textos de historia apenas sí lo mencionan.

Pero la escuela no puede detener la avalancha de la vida; la obstinada dinámica de las culturas subalternas. En donde más mella hacen estos propósitos aculturizadores de la escuela, es justamente entre las culturas urbanas y las llamadas culturas juveniles. Los muchachos se debaten entre creer a sus padres,

respetarlos, amarlos, tener en cuenta sus percepciones y sus valores, o atender los dictados de los profesores. La escuela formalmente estimula el amor por los padres, pero, tratándose de padres de barrios periféricos o campesinos, se propone desterrar de sus “alumnos” cualquier influencia de esos seres fantasiosos, ignorantes, crédulos, supersticiosos, que viven en el paganismo y lo acientífico.

Se olvida a menudo que también la escuela fomenta la superstición por la ciencia, por la ética, por el saber. Cree que enseñando la geografía de hace cuatro décadas, que hablando del país de hace 30 años, que negándose a girar la vista hacia los reales conflictos y quebrantamientos actuales se es muy ecuánime y muy científico. Es más científico un campesino que cultiva y cosecha año tras año y que conoce el régimen de lluvias, los efectos del sol y las heladas sobre la sementera, que sabe cómo desgusar una res o curar un catarro de sus terneros, que el niño a quien se le enseña el universo visto por Newton y no el percibido por Einstein.

La llamada “transposición didáctica” que todo maestro debe realizar para poder “enseñar”, a menudo arruina los grandes descubrimientos de los sabios, convierte en estúpido un saber pacientemente construido en las estaciones orbitales y en los laboratorios; reduce a la nada el saber encadenado de varias generaciones de científicos; hace aparecer como imbécil o tonto a

un Pasteur o un Patarroyo, un Galileo Galilei o un Giordano Bruno. Transpuestos didácticamente los profundos saberes de Heisenberg o Stephen Hawking a un grado de secundaria o educación media quedan reducidos a estupideces o cosas de poca monta. Lo mismo acontece con un resumen de la **Odisea** para estudiantes de bachillerato o una posible interpretación del **Quijote**.

La escuela es responsable, en gran medida, de nuestro desconocimiento y del desprecio por nosotros mismos. Comenzó por burlarse y satirizar todo lo aborigen y siguió con la ridiculización de lo campesino y lo pobre en general.

La enseñanza de la lengua materna, mal entendida y mal aplicada, conlleva el desprecio por las plásticas y maravillosas formas de hacerse entender que tienen los colombianos de las diversas regiones del país. La escuela, quizá sin proponérselo, enseña al niño a despreciar la forma de pensar de los padres, las formas de vestirse, de preparar los alimentos, de curar sus enfermedades, de enterrar y venerar a sus antepasados y muertos recientes, de celebrar las fiestas, de comunicarse con sus divinidades, de cultivar la tierra, de ordeñar las vacas, de construir las viviendas, de conservarse y de conservar el equilibrio con el medio.

La escuela declara que ese complejo mundo de saberes son mera superchería, superstición, ignorancia o más generosamente

“conocimiento ingenuo”. La escuela enseña a despreciar los bailes de los abuelos y los padres, los licores preparados por ellos, las bebidas ancestrales y de consumo popular. Sólo quienes prosiguen estudios de humanidades como antropología y otras disciplinas centradas en el interés por el otro, logran superar esta gama de prejuicios (en verdad autodesprecios y autovergüenzas) pacientemente inoculadas por los maestros.

Cuando se habla en el Decreto Reglamentario 1860, Artículo 14, de los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I), cartas de navegación de cada centro escolar, se pierde de vista que tal como está diseñada la escuela nunca se podrá construir una raizal y profunda identidad cultural. Porque la escuela suele mirar despectivamente y casi con conmiseración todo lo procedente del pueblo.

El niño de la escuelita rural, hijo de campesinos y campesino él mismo, piensa que las formas de vida adecuadas están en la ciudad. Aprende desde esos años maravillosos de la básica primaria de la vereda a despreciar al campo, la vida del campo, las creencias y formas de vida de la gente de su vereda, de su provincia, de su región. Desde pequeños se les dice que los dueños de la tierra y los ricos del pueblo son quienes hablan bien, piensan rectamente y saben cómo debe vivirse la vida. Es decir, los paradigmas, los patrones y las pautas del buen vivir son secretos adquiridos pacientemente por la gente rica. Y el

campesinito sueña con tener dinero, con vivir en el pueblo, con saber hablar y saber vivir como los señores de la plaza.

No se trata de defender un populismo vulgar y trasnochado, sino en entender la relación ego/alter en la vida social, económica, política. Saber que todos los seres humanos y los sectores sociales también tienen lógicas particulares, y que la búsqueda del sentido de la vida singular no puede darse al margen de la construcción de sentido grupal. Que el grupo social al cual pertenezco construye día a día una especie de placenta que hace posible mi vida. Que no se puede renunciar impunemente al grupo social, y menos negarlo y despreciarlo sin que esa negación y ese desprecio también caigan sobre el individuo. Aprender a querernos a nosotros mismos, hace parte de un plan mayor: aprender a querer el grupo al cual pertenecemos y del cual somos producto, criaturas.

Recapitulando un poco, se puede observar que el texto se ha ampliado con otros asuntos: la emergencia de las culturas juveniles urbanas, las llamadas por Maffesoli "tribus urbanas", las crisis y rupturas generacionales, la presencia de miles de jóvenes desencantados y violentos en grado sumo en los ámbitos de la escuela; se ha considerado que estos jóvenes no constituyen representación de la cultura popular en el ámbito escolar y que más bien han llegado a cuestionar profundamente la autoridad tradicional de padres y maestros. La inquietud que surge ante esto

es la siguiente: ¿Puede la escuela cumplir su misión a despecho de los estudiantes o por lo menos de una parte de ellos?

Para decirlo con términos de Octavio Paz, estos jóvenes “neotribalizados” hacen parte de la “tradición de la ruptura”. Desde los años sesenta se han sucedido estos grupos humanos que pretenden llevar a una colosal pira toda la precaria y contradictoria tradición de este país del Sagrado Corazón de Jesús.

Ante sus declaraciones, manifiestos, conciertos, revistas, canciones, festivales y desplantes, la Iglesia se hace cruces y las madres mantienen el credo en la boca. Son jóvenes indóciles, para emplear un término benévolo. Pero, ¿no será que en medio de los humos de sus “cachos” de marihuana son lúcidos, ven más allá y han logrado penetrar las entretelas de una institución como la escuela? No es conveniente despreciar a estos jóvenes mechilargos, de bluyines raídos, a estas jovencitas de ombligueras y buzos negros con la silueta de la muerte en su espalda.

Al hablar de la pluriétnicidad y multiculturalidad de la nación colombiana, es posible que los constituyentes del 91 no estuviesen pensando en los jóvenes ni en las culturas urbanas que como manchas de alquitrán se expanden por la geografía abigarrada de los sectores periféricos de ciudades como Santafé de Bogotá, D.C., Medellín, Cali y Barranquilla. Pero sin duda para

un estudioso de lo social urbano, para un antropólogo, para un comunicador social, un sociólogo, un artista, un urbanista, un profesor de bachillerato o un maestro de básica primaria, la pluriétnicidad admitida para todo el país debe involucrar, por lo menos, en el caso del Distrito Capital y sus centros educativos, a las “neotribus” urbanas, ya objeto de serias investigaciones.

El fenómeno de la cultura juvenil y las culturas juveniles urbanas ha sido objeto de estudio por un grupo interdisciplinario contratado por COMPARTIR y por muchos estudiosos del CINEP, la Fundación FES y varias universidades colombianas.

Estas culturas carecen de lenguaje común y también de territorio estable y propio. Son culturas aéreas, trashumantes, que se desplazan por la extensa topografía de los barrios bogotanos. Algunas tribus intentan construir una querencia (un “parche”), pero siempre se mantienen en galladas o pandillas, reeditando las ancestrales formas de la manada o la grey. Forjan fuertes lazos con sus “panas” y su fuerza reside en el grado de cohesión de la manada, directamente proporcional a la guerra declarada contra la sociedad formal.

Pero a los centros educativos periféricos no sólo llegan miembros activos de las “neotribus”, sino personas de la llamada sociedad formal en claro proceso de deslinde, miembros más o menos inconscientes de la vasta cultura juvenil urbana. Tienden a

vestirse igual, a ostentar las mismas prendas, a usar los mismos amuletos, a copiar una gama de gestos más o menos identificatorios, casi siempre de desaprobación y amenaza. Configuran parejas con muchas libertades y signadas por una inestabilidad evidente.

A estos grupos menos consolidados, que no configuran aún manadas, llegan los jóvenes desplazados por la violencia, en poco tiempo hacen un curso intensivo de “civilidad” y “ciudadanía” y se lanzan a imitar los comportamientos del habitante del asfalto. Los jóvenes de hogares desplazados por los conflictos de baja intensidad, sufren más, y se muestran más apegados a un pasado tradicional. Pero en breve tiempo la ciudad rompe sus empalizadas y parapetos. Dentro de los barrios periféricos, son estos sectores los que deben ubicarse en los peores terrenos y padecer el desprecio de sus semejantes.

Conviene decir que tanto los “neotribalizados”, como los jóvenes en general y los desplazados por la violencia, más o menos sanos y bien intencionados, ya no hacen alarde de la ética del trabajo de sus padres. No se jactan de aquello de “pobre pero honrado”, y en su imaginario quizá se haya instalado la ética equívoca del narcotráfico. Una mezcla de rituales hace de ellos seres reacios al encasillamiento.

Valdría la pena investigar cómo asumen la escuela, por qué la

frecuentan. Naturalmente, aún la escuela no ha dejado de ser un ámbito de socialización secundaria, sino que ahora cuenta con serios rivales: la calle, la esquina, los centros comerciales, las tabernas, las discotecas. Con la ventaja suplementaria que la socialización de estos lugares es más llamativa, más seductora, más libre y menos ritualizada tradicionalmente. En la escuela deben respetarse algunos espacios, algunos tiempos, algunas personalidades. En tanto que en la calle y la taberna, por ejemplo, el proceso es más horizontal, más espontáneo y encantador.

En estos jóvenes (y parece ser que en toda la población estudiantil de los sectores periféricos) el estudio no está muy valorizado, como de cierta manera lo estuvo y lo está en la población campesina. Ahora el estudiante urbano (sobre todo de las grandes ciudades) desconfía de las bondades de la escuela y de los estudios. No cree que estudiar (aunque maquinalmente lo responda en algunas encuestas) le permita ser mejor ser humano, mejor amigo, mejor ciudadano, mejor habitante del planeta. Tampoco cree (aunque mienta en las encuestas) que eso le permite “ser alguien en la vida”.

Tampoco gozan de prestigio en su imaginario los oficios tradicionales, que en el pueblo permitían inscribirse en los grupos de pertenencia y en la comunidad en general. Él sabe que existen muchas personas sin profesión definida que ganan muy bien, a quienes no les falta “el billete” y están rodeados de “nenas” de día

y de noche. Muchas cosas llamadas “valores”, por decirlo de alguna manera, se han roto en su imaginario.

Descree de las bondades del trabajo como dignificador de la vida (hasta construir para su propio gasto personal una ética del no trabajo), descree de la honradez, de la honestidad, de la palabra empeñada, de la importancia de llamarse Ernesto o Fulano Tal, de ser hijo de Fulano o Mengano, o de habitar algún sector, pues todos están satanizados por la sociedad formal.

Ya no prevalece la importancia de ser de una determinada familia (como aún ocurre en los municipios pequeños) y de tener tal o cual apellido. Tampoco cree en los grandes sistemas de pensamiento o las grandes ideas religiosas; su imaginario religioso está poblado de imágenes contradictorias. Así mismo, lo nutre con nuevas imágenes ambivalentes: ama al Diablo y a la Virgen María, reza y se encomienda a algunos santos; se tatúa la cruz gammada y el nombre de la novia del mes.

El satanismo en estos tiempos, no es sino una expresión más de rebeldía. todo lo transgresivo lo resume en esa figura arquetípica de la transgresión, el escarnio, la ofensa, el irrespeto, la befa, la oposición. Su espíritu contestatario se nutre de la imagen del gran contestador; su espíritu transgresivo se nutre de la imagen del gran transgresor; su espíritu provocativo se nutre de la imagen del gran provocador. Para ellos Satanás no tiene la connotación de

enemigo de Dios que tiene para los obispos y los curas alarmados y alarmistas.



La indolencia, que antes era exclusividad de los delincuentes, matones o transgresores profesionales, ha contaminado el espíritu de muchísimos jóvenes en la gran ciudad, y sobre todo en los sectores periféricos. Suelen referirse a la coordinadora de disciplina como la "cucha esa", al profesor de matemáticas le dicen el "cucho mamón", y así sucesivamente. Son hábiles para poner apodos, en franco desquite por los años de ridiculización a que han estado sometidos. Son jóvenes lúcidos, trágicamente lúcidos; no tragan entero y se burlan de aquellos que tienen como meta acumular grandes y profundos conocimientos. El "nerdo" es un ser despreciable.

Ponen en cuestión el orden existente, sin llegar por eso a ser revolucionarios. Así mismo, prefieren conocer por experiencia directa, vivenciar los lugares y los tiempos; gozarse, "rumbearse" las oportunidades, las ocasiones y a los seres humanos ajenos o próximos. Son más sensitivos que los adultos, más experimentadores, más arriesgados. Están inmersos en sus íntimos problemas, así como la chica presuntamente embarazada de la canción **Decisiones**, de Rubén Blades. ¿Ante la magnitud de sus crisis qué les puede interesar que en la clase de geografía un aburrido maestro les hable de Turquía?

Tienen nostalgia permanente de contacto físico, de calor humano, de abrazo, de caricia, de besos, de relaciones íntimas, aunque éstas no siempre se asuman con el rigor necesario ni con las consecuencias del caso.

Para entender las dinámicas culturales modernas, Néstor García Canclini ha acuñado el término “hibridación”. Habla el antropólogo argentino (residenciado en México) de “culturas híbridas”, es decir, culturas como la latinoamericana, donde lo hispánico se mixturó con lo aborigen, creando un mestizaje abigarrado y confuso. También resalta la enorme importancia de los “medios” masivos de comunicación en la configuración de las culturas actuales.

Estas culturas híbridas, como la colombiana, se manifiesta con toda su fuerza en los centros educativos. Se observa en la arquitectura, en la música, en las artes plásticas, en una plaza de mercado urbana, en una feria artesanal.

En Colombia los fenómenos de la “transterritorialidad” hacen más dramática la formación cultural y menos posible la construcción de identidad con base en símbolos más o menos permanentes. Naturalmente, en todo momento las sociedades modernas asisten a la “insurgencia simbólica”. Todos los sectores, pero sobre todo los jóvenes, crean símbolos y contribuyen en la formación del llamado “capital simbólico” de un país. Sin embargo, la escuela se ha quedado rezagada con relación a la vida y no quiere incorporar

a su universo esa ingente simbología que construyen los grupos llamados inadaptados o “al margen”.

Finalmente, interesados en explicar la apatía de los jóvenes por los procesos de aprendizaje que tienen lugar en la escuela formal, conviene referirse, así sea someramente, al currículo (tanto explícito como implícito u oculto). También conviene examinar los contenidos (o planes de estudio) y las relaciones establecidas entre los estudiantes y los profesores a lo largo de las décadas.

Es un hecho evidente en sí mismo que, desde la perspectiva de los jóvenes con los cuales se ha podido hablar y a los cuales se observa diariamente, la escuela es aburrida, que los profesores son “mamones” y que muchas actividades juzgadas importantes por el cuerpo docente y las autoridades académicas, no pasan de ser rutina, “mamera” y “jartera” para los estudiantes.

Muchos estudiosos han explicado que los contenidos que se transmiten como saber en la escuela son producto de una curiosa y paciente selección. Y en esa selección, por supuesto, nunca han tenido nada que ver ni los profesores, ni los estudiantes, ni los padres de familia. Cada sociedad, a través de instancias de poder especializadas, juzga qué debe y qué no debe enseñarse, qué debe aparecer en el plan de estudios y qué se desecha o simplemente se ignora.

No existe mucha claridad acerca de la pertinencia para la vida del estudiante de una serie de “saberes” que debe memorizar y demostrar haber aprendido ante el profesor-evaluador. Para no repetir pasajes extensos del texto **La educación, un campo de combate**, respuestas de Estanislao Zuleta a una entrevista conducida por Hernán Suárez (1985) y publicada *in extenso* en el libro **Educación y democracia**, sugiero que los lectores la lean detenidamente, pues ahí se desarrolla una crítica y una revisión profunda de los contenidos enseñados en “esa cosa vaga y confusa” llamada bachillerato.

Se me ocurre pensar que un proceso de revisión curricular profundo y una incorporación de actividades más formativas e imbricadas en la vida social, podría colocar a la escuela a la par con la vida, podría encantar de nuevo los procesos dentro y fuera del aula y generar entusiasmo en los muchachos. Así mismo, se puede lograr la incorporación de los padres de familia y de las fuerzas vivas del barrio y la localidad a la escuela.

Para los padres de familia la escuela es una *terra incognita*, donde ciertas fuerzas ejercen un poder avasallador. Pese a los artículos de la Ley 115 y los procesos de construcción del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), los padres siguen siendo los grandes excluidos de los procesos de la escuela.

Se podría decir, sin exageración alguna, que el nivel de

representación social de la escuela es bajísimo. Lo mismo ocurre con la representación social del maestro. Casi que ni se le considera un profesional. Por eso suscitan un poco de risa las pretensiones de la Ley 115 cuando postula, por decreto, la intelectualización del cuerpo docente.

En un trabajo realizado en la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", licenciatura en educación básica primaria, de 24 maestros, 17 eran de extracción campesina. Con mil y una dificultades habían podido ingresar a la Normal más cercana a la vereda o al municipio y durante muchos años anduvieron trabajando en cuanto cosa les saliera o haciendo las famosas interinidades. Algunos con la "oportuna" y "generosa" ayuda de un politiquero lograron su ingreso al Distrito, generalmente asignados a una escuelita de techumbre indecisa, agobiada por el peso de las tejas cuarteadas, de paredes vacilantes y aulas frías y sucias.

La mayoría de los estudiantes-maestros con los cuales se realizó la investigación, basada en historias de vida, tenían aún, después de 20, 15 o 10 años en la ciudad, confusión y nostalgia de campo; estaban en plena posesión de su mentalidad rural, agobiados por los prejuicios, con serios problemas con su pareja (porque estaban estudiando), con pésimo "rendimiento académico", en un problemático umbral entre el campo y la ciudad, sin decidirse a vivenciar la ciudad y superar las supersticiones y miedos

ancestrales. Cumpliendo los consabidos créditos, año tras año, descuidando el hogar (pues eran todas madres y padres de familia), habían logrado posicionarse en cuarta, quinta o sexta categoría y esperaban ansiosamente el cartón de licenciados para ubicarse en un mejor escalafón de la escala y empezar a ganar un poquito más.

Y una vez obtenido el registro de grado y el diploma, que les daba licencia para mentir con un poco de conocimiento de causa, hacían un crédito y se le medían a un frenético “postgrado”, hecho a trochas y mochas, entre el tráfigo urbano y el trajín de los hijos, los maridos o esposas, las escapadas del trabajo, bajo la complicidad de un director ausentista y alcohólico y las miradas desaprobatorias de sus colegas.

También se pudo comprobar la escasa formación de estos docentes. No habían educado sus sentimientos, no habían adquirido, como dice Flaubert, una verdadera educación sentimental. Eran seres humanos temerosos, chismosos, con pésimas relaciones con los colegas del gremio, incluso con sus familiares y allegados.

En unas sesiones especiales, realizadas para averiguar el grado de conocimiento en otros asuntos como el cine, el teatro, la pintura, la música, los resultados fueron francamente deplorables. No sabían siquiera dónde quedaba la Cinemateca Distrital, el

Museo de Arte Moderno; no tenían idea de una galería, de las formas de la música moderna desde los **Beatles** hasta el momento de realizar la actividad, y además habían alimentado una serie de estereotipos acerca de los artistas, los jóvenes rockeros o raperos y las muchachas libres que deciden vivir libremente la vida.

Después se siguieron realizando sondeos similares entre el personal docente del Distrito y los resultados fueron similares o más deplorables aún.

Estos trabajos de investigación acerca de la mentalidad de los maestros permiten comprender por qué los jóvenes se aburren en las escuelas. Los maestros no son interlocutores válidos, actualizados y entusiastas de los jóvenes. Un maestro que vivió 40 de sus 60 años en el campo y que, de golpe, una mañana de lluvias discontinuas se planta frente a 35 estudiantes de un centro educativo del suroriente, todos ellos habitantes urbanos, con mentalidad y flujo sanguíneo, frecuencias respiratorias y ritmo cardíaco urbanos, en acelere permanente, no creo que pueda entablar un diálogo real con sus "discípulos". Esos jóvenes en *estricto sensu* jamás llegarán a ser sus "discípulos", mucho menos sus amigos, en la exacta acepción socrática del término. Este pobre maestro no pasará de ser el "cucho", el "campesino" que llegó a dictar el binomio de Newton o las regiones naturales de Colombia y nada más.

Entre él y “sus” estudiantes siempre habrá un bache de oscuras lejanías, una real imposibilidad de penetrar en el universo simbólico de esos jóvenes raros, que se ríen de medio lado, escupen de medio lado y miran sin ver y escuchan sin oír las sabias disertaciones de su maestro.

Sócrates pudo ser el príncipe de los educadores de Atenas, porque era un hombre cuyos pies conocían cada piedra de las calles de Atenas, porque conocía sus pasadizos secretos, sus metederos, sus gimnasios y simposios, porque había conocido a muchísimas Diotimas y de cuyas bocas había bebido el amor y la sabiduría.

Cristo pudo ser el Maestro de maestros, porque compartía cada noche y cada día con sus discípulos; era un hombre de mundo, instalado entre la gente, enterado de todo lo importante de su época. Esta labor de acompañamiento es la clave del proceso educativo.

Los jóvenes deben ser, ante todo, amigos de sus profesores. La amistad (*phili*, llamaban los griegos) es la clave. Pero en vez de eso, se tiene un maestro invadido por los fantasmas del orden, de lo oculto, de la coherencia. El maestro, ser incoherente en sí mismo, como todo ser humano, exige coherencia de sus estudiantes. Es juez e inquisidor, las dos figuras más odiosas para un joven rebelde.

Considero que a lo largo de estas ideas-marco se han tratado los problemas fundamentales, los cuales, entrelazados con los miedos y angustias que emergen de lo más profundo del alma humana en los finales de milenio, se convierten en las variables que determinan la apatía de los jóvenes hacia los procesos de aprendizaje.

3.1 BASAMENTO GENERAL Y PUNTUAL DE LAS REFLEXIONES

Las anteriores reflexiones, las cuales ofician de ideas-marco para comprender los propósitos y las incongruencias de la escuela, fueron el fruto de un intenso trabajo de campo realizado durante el primer semestre del presente año. En esta tarea jugaron papel preponderante los 120 estudiantes de los tres séptimos del Politécnico Distrital Juana Escobar J.T., un grupo especial de padres de familia y el cuerpo docente. Cabe destacar la colaboración generosa, alerta y permanente del director del centro educativo, don Jorge Rivera y de manera muy especial de la doctora Paola Bohórquez. En todo momento estuvieron pendientes del trabajo y en algunos momentos, cuando intentó flaquear el investigador, fueron animadores y entusiastas.

Tres preguntas permitieron recoger el grueso de la información fáctica:

- ¿Qué conocimientos ha adquirido de sus profesores?
- ¿Qué conocimientos y saberes ha obtenido de sus padres?
- ¿Qué conocimientos ha adquirido de sus amigos?



En líneas generales, se podrían resumir las respuestas en tres grandes bloques:

De los profesores (vale decir, del ámbito escolar en sentido estricto), han adquirido aquellos saberes decantados a lo largo de los siglos en la llamada “cultura occidental”. Se hace referencia, de manera puntual, a las matemáticas, las ciencias sociales y naturales, la geometría, la instrucción cívica, la educación estética, etc.

De los padres, los estudiantes dicen haber recibido “buenos ejemplos”, “valores”, sentidos de vida, de respeto, de valoración de sí mismo, etc. En ningún momento se habla del trabajo, comenzando por los oficios domésticos, la manutención del hogar, la lucha por la vida. Los estudiantes, sobre todo las jóvenes, tienden a ver en los padres seres morales. Esto quizá obedece a una especie de idealización que han hecho previamente de las imágenes parentales. Quieren mantenerse en la tradición de “ver” en los padres a los paradigmas intachables que en todo momento transmiten el buen ejemplo, la virtud, la honestidad, la sinceridad.

De los amigos o pares dicen haber aprendido las “cosas malas”, a decir groserías, pero también a saber vivir y a no “dejársela montar de nadie”. Un estudiante, parece ser que muy jovencito, admite que gracias a sus amigos conoció la ciudad. Estos saberes aunque definitivos a la hora de encarar el acto de vivir, suelen presentarse como secundarios, de poco valor. Casi no se admiten como saberes, sino como mañas, aprendizajes malosos, dañinos.

Un examen delgado de las respuestas, permite colegir que entre los estudiantes del Politécnico “Juana Escobar” los saberes reales, de inmenso valor, son aquéllos suministrados por los agentes educativos (por los maestros). Ellos constituyen el *medium* a través del cual y gracias al cual los estudiantes (las nuevas generaciones) se enlazan con el pasado inmediato y remoto. Gracias a la escuela y a los maestros los estudiantes se integran a la civilización.

En ninguna de las respuestas se ve al maestro como dador de valores, como paradigma a imitar; lo esencial en él, desde el punto de vista de los estudiantes, es que sepa y exija el aprendizaje de los muchachos.

Tampoco se asocia el saber con el libro (quizá por el carácter limitado y limitante de las preguntas).

Los padres no transmiten saberes, sólo contribuyen a la

“formación moral” del joven (la observación y el trabajo de campo permitió comprobar que esto es falso, que esa imagen del padre como paradigma está muy lejos de la realidad).

También se pudo comprobar que la intensa interacción entre pares produce un saber relacionado con el acto de vivir. Este saber es definitivo, es irremplazable, y está además unido con lo afectivo. Se aprende en el diario compartir, en la relación amorosa, amistosa, en la compinchería.

Todo lo anterior sirvió de plataforma para las reflexiones. Naturalmente, el ejercicio docente durante siete años más o menos, ha permitido un acopio de datos que a la larga se convierten en un sólido *substratum* del pensamiento.

4. METODOLOGÍA

En todo momento se ha pretendido enmarcar este proceso de investigación dentro del enfoque cualitativo etnográfico, siguiendo al pie de la letra las recomendaciones de Elsie Rockwell y Araceli de Tezanos. También se han tenido en cuenta las ideas del sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda y los trabajos de Rodrigo Parra Sandoval.

El grueso de la información fáctica se obtuvo gracias a la observación minuciosa de los eventos rutinarios y extraordinarios que tienen ocurrencia en el contexto escolar, familiar y barrial. La entidad “barrio popular” o periférico se convirtió en una categoría de análisis de primera mano. El barrio popular interesa porque es el espacio-tiempo de la puesta en escena de la cultura popular.

Se realizaron talleres con padres de familia, entrevistas a los estudiantes, cuestionarios, encuestas y sobre todo abundante información registrada en un cuaderno especial.

Se indagó en los imaginarios de los jóvenes para explorar ese mundo de las representaciones y de las percepciones acerca de la escuela. Se realizaron registros minuciosos, a la manera de los

hechos por el grupo tutorado por Araceli de Tezanos en el centro educativo. Se realizaron visitas domiciliarias y salidas. Se tiene, ahora, una información por lo menos visual del entorno, de los cerros vecinos, de la hidrografía local, de las viviendas, de las formas de unión de las diversas parejas, de las pautas de alimentación y crianza, de los aspectos de la cultura campesina imbricados en la realidad urbana y suburbana. Se tiene un acopio de adagios, dichos, creencias, dogmas de fe, imágenes del bien y del mal, y un repertorio de maneras de vivir y habitar la ciudad.

Además de todo lo anterior, se tienen esbozos de historias de vida, siguiendo las pautas sugeridas por Oscar Lewis, sobre todo en sus libros **Antropología de la pobreza** y **Los hijos de Sánchez**. También se tuvieron en cuenta las indicaciones de Arturo Alape (Ver su **Ciudad Bolívar: La hoguera de las ilusiones**) y Alfredo Molano (**Siguiendo el corte y Los años del tropel**).

Para configurar las reflexiones (las cuales fueron posteriores, como lo sugiere el trabajo etnográfico, a la recolección y sistematización de información) se debieron cumplir previamente tres fases:

- **Exploración:** Se registraron en cassettes las declaraciones de algunos padres y madres de familia, procedentes de diversas regiones del país, generalmente de pueblos menores de 20.000

habitantes y otros directamente del campo. Se trata de una extensa conversación sin estructuración de ninguna clase.

- **Descripción:** Cada uno de los registros fue organizado temáticamente. Se procedió a decantar la información, a suprimir material parasitario y organizar la información en forma escrita.

- **Estudio profundo o interpretación:** La última fase consistió en estudiar a fondo los registros y relacionarlos unos con otros para buscar las grandes líneas de convergencia. De esta manera, se pudo establecer con claridad la procedencia, los itinerarios, las formas de vida, la lucha por la existencia, las estrategias de sobrevivencia de los exponentes de la cultura popular; así mismo, se pudieron conocer sus rasgos éticos y morales, sus formas de pensamiento, la percepción del Estado y de los diversos gobiernos, los desplazamientos en el territorio extenso del país, los sufrimientos, las decepciones, las penas y las alegrías de estas personas. También se pudo conocer el mundo familiar, las tensiones entre padres e hijos, las crisis y las rupturas en el interior de la familia, los cambios en las relaciones de pareja, las pautas de crianza anteriores y las actuales, etc., etc.

4.1 INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados fueron la grabadora, la cámara fotográfica y en algunos momentos la videocámara. La finalidad

perseguida era recoger el máximo de información. Desde la invención de la fotografía, y sobre todo desde el maravilloso invento del cine, la etnografía y la antropología han ganado en la precisión y en la conservación de una memoria visual mucho más fiable y completa.

4.2 TÉCNICAS

En un principio se empleó la conversación extensa, espontánea o semiestructurada con estudiantes, padres de familia y algunos miembros destacados de la comunidad. Después se llenaron algunos cuestionarios donde se indagaba por el interés de los padres en el proceso de aprendizaje formal de los hijos. Finalmente, se recurrió a micro-historias de vida de padres y jóvenes para obtener una información más multilateral y menos sesgada.

4.3 COMBINACIÓN DE ENFOQUES

En realidad no se apeló únicamente al enfoque cualitativo etnográfico, sino que se echó mano también a cifras y encuestas. Se apeló también al “enfoque sistémico”, sobre todo en lo relacionado con la llamada “cultura popular”. En todo momento se observó en el contexto global de la cultura colombiana, nunca como un sistema aparte y decodificable en sí mismo. Muchas formas de ser y de pensar de los sectores subalternos son

sencillamente inexplicables fuera del marco de la cultura de masas, la llamada cultura nacional o la macro cultura occidental y la tradición judeo-cristiana y greco-romana.

5. PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

Conviene decir con toda la honestidad del caso, que el trabajo propiamente de investigación apenas comienza. Esto quiere decir que este punto de llegada no es más que un nuevo punto de partida. Es ahora cuando se tiene clara una pregunta, cuando se ha visto claro un problema de investigación y un número indeterminado aún de subproblemas.

Este proceso de investigación que llega a una primera fase de reconocimiento de un problema, contó con muchas dificultades. Primero, la falta de tiempo exclusivamente para la investigación, por parte del investigador, dejó a medio camino muchas observaciones. Aún es preciso profundizar más en el examen de las familias. Se necesita realizar más historias de vida, ampliar el campo visual, e indagar más profundamente en asuntos íntimos de la vida familiar y de las relaciones padres-hijos. El trabajo permitió un acercamiento, pero el trabajo etnográfico implica una real convivencia con los actores sociales, con los "informantes".

También faltó indagar más profundamente en la mentalidad de los profesores, en la percepción y representación social de su rol, en sus problemas y dificultades en el ejercicio de la docencia.

·Tratándose de una relación asimétrica la establecida entre maestros y estudiantes, aún existen prejuicios y distorsiones perceptivas entre ambos sujetos y esto también planteó silencios y ruidos en la comunicación inicial. Se es consciente que sólo la empatía entre investigador e informante garantiza el proceso de investigación.

6. PROPUESTA

Como el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) del centro educativo está en proceso de construcción, es pertinente que la siguiente propuesta sea analizada, y en el supuesto de reconocérsele validez y pertinencia por parte de la comunidad educativa, incorporarse en la estructura general del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I).

La propuesta consta de lo siguiente:

- 1) Convocar a representantes de los distintos estamentos de la comunidad educativa para realizar una especie de inventario de los distintos saberes que confluyen en el centro educativo.
- 2) Establecer con la mayor precisión posible las regiones, provincias, municipios, veredas, localidades y barrios que están representados en la comunidad educativa.
- 3) Realizar el inventario de narradores orales, humoristas, teatreros, pintores, titiriteros, saltimbanquis, maromeros, ilusionistas, escritores, poetas, etc., que existen en la comunidad educativa.

- 4) Realizar el inventario de los oficios de los cuales viven o sobreviven los habitantes de los barrios representados en la comunidad educativa.
- 5) Reconstruir, gracias a la memoria y a algunos documentos, la historia del barrio. Sus fundadores, el estado original del sector, la apertura de vías y calles, la construcción de la escuela, etc.
- 6) Realizar el inventario de ONG's que existen en la comunidad educativa.
- 7) Lograr establecer el número de desplazados por la violencia, el número de habitantes indigentes o con necesidades básicas insatisfechas.
- 8) Establecer el destino cierto de los egresados del plantel. Si continúan estudiando, si se ponen a trabajar, etc.
- 9) Conocer la flora propia de este sector del suroriente bogotano; sus vías de acceso, sus bosques, las plantas autóctonas que han logrado sobrevivir a la invasión de eucaliptus y pinos.
- 10) Para incorporar a la educación básica primaria, establecer las fuentes hidrográficas de la zona, el destino de las aguas de sus quebradas, riachuelos, caños y ríos. Realizar un inventario de las obras de infraestructura realizadas desde que el barrio existe.

11) Realizar el inventario de las formas de cultivar la tierra, de construir las casas, de criar animales domésticos, de mejorar las razas, de diagnosticar , tratar y curar las enfermedades. Pautas de crianza de los niños, diagnóstico, tratamiento y cura de enfermedades a través de yerbas, cortezas de árboles, raíces, emplastos, ungüentos, pomadas, ventosas, purgantes. Combinación de la medicina naturista con la medicina alopática.

12) Inventario de mitos en torno a la enfermedad, la menstruación, el sexo y la sexualidad, la muerte.

13) Rituales en torno al nacimiento, los ritos de pasaje (el bautismo, el matrimonio, la primera comunión); combinación y sincretismo de las formas de la vida religiosa. Romerías.

14) Rituales en torno a las enfermedades y al enfermo.

15) Rituales en torno a la muerte y al moribundo. Creencias en el más allá. Imágenes del Cielo y el Infierno.

16) Imágenes sobre Dios y el Diablo.

17) Escatología (creencia en otra vida después de ésta).

18) Organización de la vida cotidiana (Un día en la vida de... Desde el momento de levantarse hasta el momento de acostarse).

- 19) La fiesta popular. Descripción. Asuntos que ameritan la liturgia festival. Características de la fiesta del barrio. Fiestas similares.
- 20) Romerías al Veinte de Julio. ¿Qué significado tiene para los habitantes del sector el Divino Niño?
- 21) Formas complejas de la religiosidad popular.
- 22) Imágenes de Bolívar y Santander y otros “padres de la Patria” en el imaginario de los habitantes del sector.
- 23) Percepción de la escuela y de la educación.
- 24) Existencia de libros en las casas (qué clase de libros).
- 25) Lectura de diarios de gran circulación.
- 26) Emisoras preferidas. Programas preferidos.
- 27) Programas de televisión de mas “*raiting*”. Tiempo dedicado a la televisión.
- 28) La vida de pareja en la cotidianidad. Sexualidad.
- 29) Lugar que ocupan el amor y la amistad en el imaginario de los habitantes.

30) Músicas preferidas en los barrios populares.

31) Descripción de la plaza de mercado de San Rafael suroriental y de los barrios vecinos. Descripción del centro comercial de San Victorino y la Plaza España (sitios donde suelen surtirse ciertos habitantes populares).

32) Diferencias en las formas de vestir de ancianos, viejos, adultos, jóvenes y niños de los barrios populares.

33) Breve historia de los diversos productos que se exponen en una plaza de mercado y en una feria artesanal.

34) Inventario de talleres, fábricas, laboratorios, carpinterías, zapaterías, remontadoras, chicherías, etc., del barrio.

35) Descripción de un piqueteadero. Descripción de una cantina de barrio. Descripción de una cancha de tejo.

36) Descripción de un matrimonio, de un bautizo, de una primera comunión, de las navidades (observar la mixtura de imágenes de diversas culturas y diversas tradiciones), de un fin de año, de un día de Reyes.

37) Formas de adquirir los saberes no formales, pre y extraescolares. Por ejemplo, cómo aprendió su oficio el carpintero,

el herrero, el zapatero, el agricultor, el matarife, el sobandero, etc.

Nota: Estos puntos apenas constituyen un primer esbozo de estudio de las culturas subalternas y sus saberes subalternos concomitantes. Para desarrollar cada uno de estos puntos se procede a trazarle “tareas” a los mismos estudiantes. Cada mes deben abordarse varios de estos puntos y una comisión especial de docentes, estudiantes y padres de familia (con la ayuda y las luces de algún experto en investigación social) hará el trabajo de sistematización. Los elementos sistematizados podrán convertirse en unidades de estudio. Tratándose de una cultura dinámica, en permanente proceso de resignificación e incorporación de nuevos elementos debe actualizarse el trabajo cada dos o tres años.

BIBLIOGRAFÍA

ALAPE, Arturo. Ciudad Bolívar: La hoguera de las ilusiones. Santafé de Bogotá, D.C.: Planeta, 1994.

BONILLA, Elssy y RODRÍGUEZ, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá, D.C.: Norma, 1997.

COSTA, Pere Oriol; PÉREZ TORNERO, José Manuel y TROPEA, Fabio. Tribus urbanas: El ansia de identidad juvenil: Entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia. Barcelona: Paidós, 1996.

DE TEZANOS, Araceli. Escuela y comunidad, un problema de sentido. Bogotá, D.E.: Universidad Pedagógica Nacional, 1983.

JULIANO, María Dolores. Cultura popular. Barcelona: Anthropos, 1989.

LEWIS, Oscar. Los hijos de Sánchez. México: Grijalbo, 1990.

_____. Antropología de la pobreza. México: Fondo de Cultura Económica, 1970.

_____. Pedro Martínez: Un campesino mexicano y su familia. México: Joaquín Mortiz, 1977.

LINTON, Ralph. Estudio del hombre. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.

MARTÍNEZ, Carlos Alberto. Colectivo de maestros: Vidas en el umbral: Aproximaciones al problema de la identidad cultural. Santafé de Bogotá, D.C.: Departamento de Publicaciones de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", 1995.

MEJÍA, Marco Raúl y PÉREZ, Diego. De calles, parches, galladas y escuelas. Bogotá, D.E.: CINEP, 1990.

MINER, Horacio *et al.* La investigación etnográfica aplicada a la educación. Santafé de Bogotá, D.C.: Dimensión Educativa, 1994.

MOLANO, Alfredo. Los años del tropel. Bogotá, D.E.: Ancora, 1987.

_____. Siguiendo el corte. Bogotá, D.E.: Ancora, 1989.

MUÑOZ, Germán y MARÍN, Martha. Las culturas juveniles urbanas. En: ¿Qué significa tener 15 años en Bogotá? Santafé de Bogotá, D.C.: Compensar, 1997.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Alumnos y maestros. Santafé de Bogotá, D.C.: Fundación FES y Fundación Restrepo Barco, 1996.

STRAUSS, Claude-Levi. El pensamiento salvaje. Santafé de Bogotá, D.C.: Fondo de Cultura Económica, 1997.

_____. Antropología estructural. Barcelona: Altaya, 1994.

VALENTINE, Charles. La cultura de la pobreza. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.

VEGA CANTOR, Renán. Historia: Conocimiento y enseñanza. Santafé de Bogotá, D.C.: Antropos, 1998.

ZULETA, Estanislao. Educación y democracia, un campo de combate. Santafé de Bogotá, D.C.: s.n., 1994.