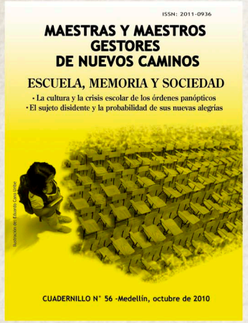
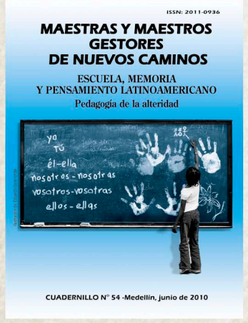




La democracia, un saber y un hacer por reinventar en la Escuela, nos parece un buen motivo de interrogación sobre la formación ética y política en la escuela, una pregunta que nos tenemos que hacer con la fuerza de un país que quiere una paz basada en la movilización de todas las relaciones, las de la vida política y económica, pero también las de la vida cotidiana y la democracia del día a día, la democracia como acto permanente de la vida.

Desde esta alianza interinstitucional hemos reconocido el esfuerzo de maestras y maestros de algunas regiones del país por hacer de la escuela un escenario para el ser, que trasciende los saberes definidos por la normatividad legal y que busca, para quienes la conforman, una constitución de sujetos críticos que asuman una posición personal en interacción con otros y otras. El uso de metodologías interactivas y la definición de contenidos contextualizados son aspectos no secundarios que se conjugan y definen una escuela que cuestiona el modelo hegemónico instaurado.

Organizan

confiar FUNDACIÓN · Fundación Educativa Solera · Corporación Educativa Colombo Francés · CEBA Corporación para la Educación Integral y el Desarrollo Humano LA CEBA · Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila

Apoya

gem genève tiers monde association de solidarité

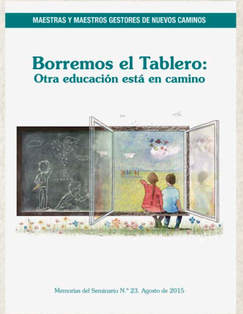
ISBN: 978-958-59602-3-7
9 789585 960237

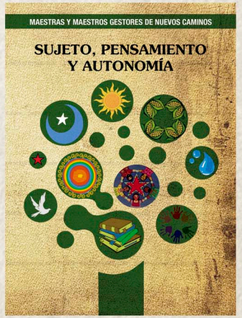
La Democracia, un saber y un hacer por reinventar en la escuela

MAESTRAS Y MAESTROS GESTORES DE NUEVOS CAMINOS

La democracia, un saber y un hacer por reinventar en la escuela

Memorias del Seminario N.° 25
Agosto de 2017





MAESTRAS Y MAESTROS GESTORES DE NUEVOS CAMINOS

La democracia, un saber y un hacer por reinventar en la escuela

Medellín, agosto de 2018

Editan:
Fundación Confiar
Calle 54 N.° 46-83 - Tel: 57-4-4487500 Ext. 4145, Medellín, Colombia
fundacion@confiar.com.co - www.confiar.coop/fundacion

Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila
Carrera 50 N.° 59-27 - Tel: 57-4-2846868, Medellín, Colombia
corpenca@une.net.co - www.corpenca.org
Para esta publicación se usaron recursos de Ginebra Tercer Mundo,
getm (Genéve Tiers Monde, association de solidarité). Ginebra, Suiza.

Corporación Educativa Colombo Francés
Carrera. 60 N.° 87 Sur 350 Finca El Embrujo - La Estrella, Antioquia - Tel: 57-4-2793311
virtual@colombofrances.edu.co - www.colombofrances.edu.co

Fundación Educativa Soleira
Calle 91 Sur N.° 60-124, Pueblo Viejo, La Estrella, Antioquia - Tel: 57-4-3093374
soleira1@gmail.com - www.soleira.edu.co

Corporación para la Educación Integral y el Bienestar Ambiental
La Ceiba
Calle 48A N.° 81-50 - Tel: 57-4-4217755, Medellín, Colombia
ceiba@corpoceiba.org.co - www.corpoceiba.org.co

ISBN: 978-958-59602-3-7

Comité Académico:
Alejandro López Carmona
Marta Lucía Escobar Peláez
Hernando Mejía Díez
Isabel Cristina Salazar Piedrahíta
Laura María Giraldo García
Diana Lucía Jaramillo Espinal
Daniel Pacheco

Proceso de edición:
Juan Carlos Márquez Valderrama
valmarjc@gmail.com

Ilustración Carátula:
Eduardo Cano Uribe

Diagramación e impresión
Pregón S.A.S.

Esta publicación es de carácter educativo,

no tiene valor comercial y es de distribución gratuita.

Impreso en papel ecológico fabricado con fibra de caña de azúcar.

Contenido

Presentación
La democracia, un saber y un hacer por reinventar en la escuela 5

Las emociones y los sentimientos en la vida escolar. Los desafíos de enseñar y aprender a convivir democráticamente 7
Carina V. Kaplan

Democracia en la escuela: una experiencia vincular 25
Alfredo Manuel Ghiso

La democracia en la escuela: un juego de roles 43
Fredy Alonso Villa Vanegas

Autogoles, acoso escolar y puñaladas en la escuela rural: La historia de vida de Andrés Escolar 57
Francisco Javier Cruz Tamayo

La vida: un canto a muchas voces 77

Interculturalidad y democracia, una relación posible
en la escuela, cosas sencillas y comunes 79
Alba Lucía Rojas

Niños (varones) conscientes, hombres re-significados 87
Hernando Muñoz Sánchez

"Desafíos urgentes de la escuela en la construcción
de la paz"
Experiencia de la Red Feminista Antimilitarista 103
Sandra Isaza Giraldo

Integración comunitaria
Una opción pedagógica para la participación 113
Nancy del Socorro Álvarez Londoño

**¿Cómo podemos vivir juntos
y juntas en la escuela? 121**

Maestros y escuelas: invitados de la vida
para confrontar la infamia y habitar
el lenguaje de lo posible..... 123
Érica Areiza Pérez

Democracia en la Escuela:
elucidarios desde la subjetividad política..... 143
Alexandra Agudelo López

La convivencia, un encuentro humano resiliente* 161
Marta Dione Tobón

Presentación

La democracia, un saber y un hacer por reinventar en la escuela

La democracia es una práctica: se inspira en valores que se pueden transmitir, pero es esencialmente un modo de acción. Se justifica en su aplicación; se legitimiza utilizándola.

Federico Mayor

La Alianza Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos cumple 26 años, y al iniciar otro año actualiza su apuesta de proponer rutas para indagar por la educación que tenemos y por la que deseamos. En este largo camino hemos intentado, entre múltiples aspectos, borrar el tablero, descolonizar el currículo, pesquisar las relaciones que se promueven o niegan entre alteridad y vínculo en la escuela, y durante este 2017 hemos querido examinar si la democracia como concepto y, sobre todo, como práctica tiene un lugar en la escuela.

La democracia, un saber y un hacer por reinventar en la escuela, nos parece un buen motivo de interrogación sobre la formación ética y política en la escuela, una pregunta que nos tenemos que hacer con la fuerza de un país que quiere una paz basada en la movilización de todas las relaciones, las de la vida política y económica, pero también las de la vida cotidiana y la democracia del día a día, la democracia como acto permanente de la vida.

Desde esta alianza interinstitucional hemos reconocido el esfuerzo de maestras y maestros de algunas regiones del país por hacer de la escuela un escenario para el ser, que trasciende los saberes definidos por la normatividad legal y que busca, para quienes la conforman, una constitución de sujetos críticos que asuman una posición personal en interacción con otros y otras. El uso de metodologías interactivas y la definición de contenidos contextualizados son aspectos no secundarios que se conjugan y definen una escuela que cuestiona el modelo hegemónico instaurado.

Le apostamos, entonces, a una escuela con sentido, que controvierta la que el Estado ha instituido cuando pone en primer lugar el logro de resultados en pruebas nacionales e internacionales (indicadores únicos de la llamada calidad educativa) y promueve individuos para el trabajo y el éxito, que adquiere un carácter de empresa prestadora del servicio educativo que cumple con unas normas jurídicas, administra los programas curriculares y posee unos recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras. En últimas, una escuela que le apuesta a educar para cumplir las exigencias de la sociedad de mercado: alcanzar unas competencias para el desempeño laboral; su papel en la formación individual es lograr que el individuo adquiera competencias sociales para la competitividad y la adaptación.

Así, el carácter democratizador de la escuela es innegablemente despojado, una escuela portadora de relaciones y saberes que favorecen la formación de sujetos críticos, reflexivos y comprometidos, que encaren la autonomía y la libertad y afronten el reto de construir experiencias colectivas, como lo diría Alain Touraine. De allí que nos veamos hoy ante la necesaria y urgente tarea de reinventar los sentidos democráticos que transitan por la escuela o, de ser posible, darle sentido a la democracia que se cree haber en ella.

Las emociones y los sentimientos en la vida escolar. Los desafíos de enseñar y aprender a convivir democráticamente[1]

Por: Carina V. Kaplan[2]

1 El presente texto corresponde a una transcripción de la conferencia de la docente Carina V. Kaplan, ofrecida el día viernes 18 de agosto en el marco del Seminario XXV: "La democracia, un saber y un hacer por reinventar en la escuela". Todos los derechos del texto los reserva la Alianza de Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos.

2 Doctora en Educación, Profesora e Investigadora de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de la Plata y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Un placer estar aquí, orgullosa de que me hayan invitado a este evento tan importante y tan emotivo, organizado por las Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos y todas las asociaciones, instituciones, organizaciones que están vinculadas y que suman a esta gran organización que tuve el placer de conocer ayer en un trabajo realmente muy profundo, un trabajo socioeducativo —que me conmueve— y cultural; y agradecer a la profesora Hilda Mar Rodríguez, de la Universidad de Antioquia, con la que me une un largo camino, por la cual también estoy aquí.

Voy a plantear algunas cuestiones para pensar juntos, esa era mi idea, acerca del valor de la escuela, del valor simbólico que tiene la escuela en estos tiempos tan complejos, y la exclusión, como han descrito aquí. Y me voy a centrar, básicamente, en lo que denominé: «la vida emocional de los estudiantes» o «la trama vincular en la escuela», es decir, cómo se sienten los estudiantes. Nos vamos a situar justamente allí en esos rostros y en esas escenas escolares en las que los estudiantes son los protagonistas, porque voy a plantear que la educación y la escuela fabrican subjetividades, fabrican sujetos, nos humanizan, nos hacen humanos y, en ese sentido, la igualdad la planteo como una utopía.

Vamos a caminar, justamente, por el nombre de esta organización: Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos hacia la Igualdad Educativa. Entonces, quería decirles que para mí, y lo voy a demostrar, la escuela —y sobre todo en tiempos de exclusión— cumple un papel simbólico en la fabricación de subjetividades, en nuestra producción como sujetos, como humanos. Nos hace humanos la educación, y la escuela, particularmente. Y, sobre todo, voy a mostrarles cómo la escuela, bajo ciertas condiciones, puede ayudar a curar las heridas sociales. Esa es la hipótesis que tengo: la escuela puede ayudar a reparar, desde el punto de vista simbólico, las heridas que son sociales, que los niños y los jóvenes, las niñas, traen a la escuela; que son antecedentes a la escuela, son anteriores a ella; los niños ya vienen marcados a la escuela, vienen con una historia social, incluso con mucho sufrimiento, con mucho dolor social, y la escuela puede ayudar a acompasar y reparar algo de esas heridas sociales que producen nuestras sociedades contemporáneas.

Para referirme al valor simbólico de la escuela me gusta utilizar lo que Albert Camus, un escritor que ustedes saben que llegó a ser Premio Nobel, escribió en su autobiografía *El primer hombre*, acuérdense que Albert Camus viene de sectores indigentes, de las escuelas rurales unitarias, el trabajo como supervivencia, de la vida familiar luego de la escuela. En su autobiografía, que se publica como *El primer hombre*, Albert Camus dedica dos capítulos, uno se llama "La escuela" y otro se llama "El liceo". Si un niño de sectores indigentes, populares, llega a ser Premio Nobel de Literatura, y le dedica dos capítulos a la escuela, quiere decir que la escuela ocupa un lugar central en los procesos de subjetivación, que la escuela deja marcas y huellas para toda la vida. Y, de hecho, así lo demuestra Albert Camus cuando recibe el Premio Nobel de Literatura y se lo dedica a su maestro, el señor Bernard, que había sido su maestro en la escuela rural, que ha sido la escuela primaria básica.

Y justamente este maestro, que confiaba plenamente en sus alumnos y les transmitía el mundo de las letras y la pasión por aprender, lo que hacía era quedarse después de horas con estos alumnos que tenían muchas ganas de entrar al liceo —el liceo sería la escuela secundaria hoy, la escuela media—, entonces los preparaba para ir al liceo, que era para los sectores más privilegiados, una institución de los sectores más dominantes. Él los preparó. Y Albert Camus, junto con otros compañeros entraron al liceo. Y allí se encontraron con aquellos niños que conocían por el manual del maestro, porque nunca los habían visto, porque los liceos estaban alejados de las zonas rurales.

Y es interesante en el capítulo, justamente "El liceo", el segundo capítulo que le dedica a la trayectoria educativa Albert Camus, donde describe que viene el tiempo del acto escolar. Ustedes saben que los actos escolares son rituales —ustedes son maestros— muy importantes en nuestras instituciones educativas. Y entonces qué le pasa a Albert Camus, y lo describe en *El primer hombre*, hasta ahí él se había adaptado a la vida escolar con niños y adolescentes sobre todo en ese momento, con los que no interactuaba en su vida familiar porque, como les decía, vivía en la ruralidad. Y se trasladó a la ciudad para estudiar en el Liceo, pero entonces se da cuenta de que a ese acto escolar iba a venir su familia, y entonces los compañeros se iban a dar cuenta de que él era de otro sector, diferente al de ellos desde el punto de vista sociocultural. Y entonces siente vergüenza, lo cuenta ahí en ese capítulo, que sus compañeros se den cuenta, a través de su familia, de que él es de otros sectores y no pertenece a ese tipo de alumnado.

Al final del capítulo, Albert Camus dice que sintió vergüenza de haber tenido ese sentimiento de vergüenza acerca de su familia. ¿Por qué? Porque se acordó de su maestro. Porque su maestro le decía que siempre tenían que reivindicar el origen social; que no tenían que sentir vergüenza de su origen y de su condición

humilde y que incluso la condición humilde era una condición como otras, pero que no era genética, no era inherente, y que había otros valores que eran inherentes a ellos, que tenían que ver con la solidaridad, la cooperación, el amor por aprender, la convivencia.

Entonces, dicho esto, siempre hay una escuela y un maestro dispuestos a confiar en los niños, en los jóvenes, sobre todo en estos niños jóvenes de sectores populares que viven procesos de inferiorización y de exclusión en nuestras sociedades. La escuela puede ser una institución que pueda torcer destinos, en términos simbólicos, y ofrecer a estos niños, a estos jóvenes, una segunda oportunidad.

Les voy a comentar cuáles son, para mí, algunas heridas sociales que esta escuela que se propone inclusiva, democrática, como todos los que estamos aquí, los que organizaron este evento, lo piensan así: una institución que incluya democráticamente a las grandes mayorías, a todos los niños sin ningún tipo de distinción, ni étnica ni de género ni por origen social. Entonces una de las heridas sociales tiene que ver con que nosotros recibimos en nuestras escuelas a un tipo de población social estudiantil que, en muchos casos, viene de experiencias de exclusión familiar. Qué quiere decir esto. El trabajo en Argentina, pero también en toda América Latina, ha dejado de ser un ordenador, organizador para la vida social de las grandes mayorías. Históricamente, en el capitalismo tradicional el trabajo fue un organizador, un estructurante de la vida familiar. De hecho, cuando alguien quería saber acerca del otro le preguntaba: «¿dónde trabajás?». Y «dónde trabajás» era sinónimo de quién sos, de quién eres. Porque el trabajo te constituía en tu identidad y te daba una organización individual y familiar y un sentido de la existencia individual y colectiva. Y fíjense que, por lo menos en Argentina, hay muchos niños y jóvenes que tienen hogares en los que no ha sonado ningún despertador

para que los padres y los abuelos, incluso los bisabuelos, generaciones que no han tenido trabajo, en esos hogares no ha sonado ningún despertador para ir a trabajar. Porque el trabajo implicaba un tiempo de organización familiar, y es una experiencia cultural cotidiana.

Muchos niños, muchos jóvenes, durante generaciones enteras, no han visto trabajar a sus padres, como les decía, ni a sus abuelos. Y tampoco sabemos si los verán trabajar alguna vez porque estamos en situaciones, y en tiempos, y en sociedades de exclusión. El único despertador que ha sonado en la vida de estas familias, de estos hogares, ha sido el despertador para ir a la escuela. Quiere decir que cuando el trabajo deja de ser un organizador de la vida social para la gran mayoría de los hogares, la escuela cumple esa función de estructurante subjetivo individual y familiar de los niños pero también de las familias; y el tiempo escolar, incluso en las escuelas se sigue hablando de trabajo escolar, es un lugar que reivindica el trabajo todavía como categoría organizadora de la vida social.

Entonces uno se pregunta, justamente, por el valor que cumple la escuela en estos procesos de desafiliación social, incluso me parece una categoría fuerte sostener que algunos sujetos, algunos grupos en nuestras sociedades, no tienen ningún proceso de filiación, no hay ningún filo, ningún hilo que los hilvane, que los ligue a lo social. En estos procesos de desafiliación la escuela cumple una función de constitución de lazo social. La escuela es una institución que construye lazo social, y en contextos de exclusión los construye con más fuerza. Claro, con toda la complejidad que eso tiene, porque estamos ante familias que no tienen, por ejemplo, unos hábitos de disciplinamiento, como puntualidad y demás, porque no lo aprendieron desde el hogar, porque en la socialización familiar no está el trabajo como un organizador; no ha sido el trabajo un organizador de la vida cotidiana como una experiencia cultural con la cual se van introyectando valores de

la cultura del trabajo. Por eso la escuela tiene ahí todo un desafío de socializar a esos niños en ciertos hábitos de trabajo para que puedan cumplir con la tarea en la escuela.

Entonces surge la pregunta en estos contextos de exclusión, sobre qué soportes, o amarras, sociopsíquicos construyen subjetividad estos niños y estos hogares sino es a través del trabajo. Justamente, la escuela ocupa un lugar central. Y la escuela muchas veces, si se lo propone, en condiciones de inclusión, logra sostener subjetivamente y lograr amarrar, desde el punto de vista de la existencia individual, con una existencia colectiva a estos niños y jóvenes que son excluidos desde el punto de vista material.

Y ahora vamos a ver la segunda herida, la herida de las desigualdades socioculturales, porque nosotros no solo estamos atravesados por desigualdades materiales, falta de recursos económicos, sino que muchas veces esto trae aparejadas desigualdades socioculturales que tienen que ver con formas de prejuicio y discriminación y estigmatización, y a esas me voy a referir y puntualizar porque tienen que ver con cómo se sienten los niños, los jóvenes, en las escuelas; cuáles son las marcas subjetivas, las huellas, porque indudablemente la escuela deja huellas, todas las experiencias, incluso de los adultos, fíjense Albert Camus cómo lo dejó plasmado en su obra autobiográfica, la escuela deja huellas. Y los niños van transitando por la escuela sintiendo y teniendo una experiencia, a veces de bienestar y a veces de malestar; algunas experiencias emotivas son de dolor social.

Me voy a referir a un proceso de inferiorización sobre la discriminación cultural en la escuela y cómo se sienten estos niños cuando son discriminados en ella; es decir, para lograr una democratización cultural en la escuela lo que tenemos que hacer es revisar algunas prácticas culturales de inferiorización y de estigmatización al interior de las instituciones educativas, que muchas veces son inconscientes, muchas veces son casi un espejo

de lo social, pero la escuela tiene que ser más que un espejo de lo social, tiene que mostrar otras miradas acerca de los niños y de los jóvenes.

A veces, cuando estoy trabajando con maestros y profesores, como ustedes, en Argentina, me dedico a partir de mis investigaciones a hacer procesos, como aquí, de reflexión conjunta con la gente que trabaja en el sistema educativo, para lo cual la investigación educativa tiene un aporte, aquellos procesos microculturales, muy pequeños en las escuelas, pero que los niños lo sienten como formas de inferiorización y se sienten mal en la escuela, sobre todo en relación con los vínculos con los padres. Por ejemplo, les digo a veces a los maestros que presten atención a algunas señales culturales que tenemos en las prácticas culturales cotidianas, como les decía, por ejemplo, los lápices de colores. Ustedes han visto que hay un lápiz que se llama «color piel»; y entonces, uno se pregunta por qué se llama «color piel». Qué quiere decir el lápiz color piel y por qué lo llamamos así. Porque de hecho los niños van advirtiendo desde muy pequeños el color de la piel, la tez, ser moreno, ser blanco, ser más negro, es un proceso de inferiorización en la sociedad, donde algunos se creen superiores y otros inferiores, entre otras cosas, por el color de piel.

Entonces, invito a los maestros a trabajar con los estudiantes a partir de esa pequeña cuestión escolar que tiene que ver con una denominación de un lápiz, pero que esconde procesos más profundos de discriminación que son de prejuicio social, y que se reproducen en general en los vínculos entre los estudiantes. Por ejemplo, cuando un estudiante nos dice: «Le pego porque es negra»; «le pego porque tiene cara de pobre» —nos decía un estudiante en nuestras investigaciones—. La cara de pobre ustedes podrán imaginarse a qué se refiere, cuando en realidad ese mismo joven era de sectores populares y tenía esa misma piel. Quiere

decir que desde muy pequeños, y los jóvenes también, van interiorizando imágenes negativas acerca de su lugar en la sociedad y acerca del valor que la sociedad les da en función, entre otras cosas, del color de la piel.

Entonces les quería mostrar algunos testimonios de chicos argentinos de un programa que se pasó en Canal Encuentro, se produjo en Canal Encuentro, un canal educativo público de la Argentina, sobre la discriminación en la escuela. Podemos ver *El vivir juntos*. Es una serie que los invito a ver.

[video]

Ronny: A uno le dicen negro y está mal porque lo están discriminando.

Damaris [en lengua indígena]: Hay mucha discriminación entre los wichi y los criollos.

Nadia: El enano, el desnutrido.

Ronny: A uno de séptimo también le dicen africano, pero es de acá.

Nadia: Porque es petiso o es flaco, muy flaco.

Elizabeth [en lengua de señas]: A veces discriminan a los chicos en silla de ruedas, ciegos que caminan con el bastón. Ellos son buenos.

Damaris: A veces te dicen cosas que no te gustan.

Paul: Me costó un poco hacer amigos, porque era de otro país.

Nayla: Yo tengo una compañera morocha y un compañero así recansón le dijo cosas feas.

Paul: Ah, sí, vos sos peruano, decían.

Nayla: No sé, le dijo negra, así. Le molesta.

A mí me parece que está mal.

Ronny: Conmigo no pasa todavía.

Federico: A algunos les gustan cosas como que al otro le tienen que gustar sí o sí lo que a otros, sino que cada uno puede tener su pensamiento.

Nadya: Cada tanto discuten, pero después veo que ya están acostumbrados.

Valentina: ¿Y por qué a veces se separan en grupos? Porque algunas se pelean mucho con otras, entonces se van con otras, entonces se empiezan a separar en grupos y así se empiezan a enojar las unas con las otras.

Tomás: A mí a veces me da lo mismo. Algunos pelean y algunos no. Depende de la situación.

Valentina: Porque alguno tiene una cosa, otro otra y así.

Daniel: Había una chica que los chicos la molestaban porque no era digamos muy amigable, socialista.

Ronny: Y se insultan y eso.

Daniel: La compañera habló que le molestaba. Lo hablamos entre todos y solucionamos el problema.

Son distintos en la casa y la ropa.

Tomás: Decimos lo que pensamos y un conflicto muy fuerte.

Santiago: Todos somos iguales.

Ahora vamos a ver algunos testimonios sobre discriminación en la escuela que tienen que ver con cómo se van sintiendo los niños en estos procesos de relación social entre ellos, de vínculos entre los estudiantes.

Me voy a detener en dos tipos de violencias que nosotros encontramos en las escuelas. Quiero decirles que para mí la violencia es un dolor social, que la violencia implica un daño sobre otro, un daño sobre su humanidad, sobre su integridad,

y que así lo viven los niños que nos relatan testimonios en las investigaciones sobre el dolor social que implican esas formas de vinculación, de conflictividad, que se expresan luego en violencias. Entonces, distinguir analíticamente, aunque en la práctica van a ver que se conjugan dos tipos de violencia: una violencia que es física, que es corporal, que es la violencia más visible, que son las marcas corporales, que tanto traen los niños a la escuela, porque muchos niños y jóvenes en Argentina nos han relatado, y así lo dicen también sus docentes, que vienen marcados a la escuela, con marcas de golpes de la cultura familiar muy vinculada a las violencias. Porque nosotros en Argentina, y yo sé que ustedes también, hemos avanzado mucho en el terreno normativo y legal de los derechos de los niños y de los adolescentes, y hay una máxima que usamos para trabajar con los maestros y es que a los niños no se les pega, sin embargo la cultura de violencia física hacia los niños, de golpes hacia los niños todavía persiste, sobre todo en los hogares, y algún maestro también alguna vez les pega a los niños. Esto es ilegal. De hecho en nuestro código civil y penal se estableció claramente que no se puede ejercer daño físico ni síquico hacia los niños, sin embargo hay un camino muy largo para lograr que nuestras familias, nuestros hogares y nosotros mismos logremos entender que venimos de una cultura de castigo físico hacia los niños.

Es más, si ustedes revisan la literatura universal, los libros y los cuentos, y todo lo que hay sobre los niños y la escuela, van a ver que históricamente a los niños se les ha azotado en la escuela, se les ha puesto, por lo menos en Argentina, en muchas imágenes de inicios de la escuela Argentina —aquí también seguramente—, donde se les ponía maíz en las rodillas, se les pegaba con una regleta, y entonces nosotros hemos crecido como sociedades en general con una idea de que el castigo corporal es ejemplificador, y que hay una pedagogía del castigo que se reivindica como tal y que el cuerpo del niño les pertenece a los adultos y el adulto

tiene la potestad; incluso, fíjense, en una figura de autoridad tan legítima como el maestro, era educativo, pensado como educativo, que azotara a los niños.

Hemos tardado casi un siglo en transformar esa idea del castigo físico, de la pedagogía del castigo a una pedagogía del cuidado, en la que el cuerpo del niño es del niño, el cuerpo del niño ya no le pertenece al adulto, no es potestad del adulto, y entonces aparece esta idea de cuidado sobre el cuerpo del niño.

Y entonces las marcas corporales, que muchas veces son formas de autodestrucción que los jóvenes tienen. Ustedes saben que aquí, y en Argentina, los jóvenes, sobre todo los adolescentes, están marcándose el cuerpo, el *cutting*, están tajeándose el cuerpo como un signo justamente de un grito desesperado por la necesidad de encontrar una existencia social. Quiere decir que todo lo que tiene que ver con marcas corporales o violencia física, sea la violencia ejercida hacia los cuerpos de los niños y jóvenes como formas de autodestrucción, es un modo de violencia física que es el más visible, pero que muchos años ha sido invisible, casi un siglo. ¿Por qué, a veces me preguntan, hay más violencia ahora que antes? Y yo digo: depende. Porque desde una perspectiva de largo alcance, a los niños se les ha azotado. Quiere decir que hemos avanzado mucho como sociedades, por lo menos desde el punto de vista discursivo y normativo los niños tienen sus derechos a ser cuidados y no a ser golpeados. Entonces ahí hay un largo camino también para educar a nuestras familias acerca de que el castigo físico no es educativo y además en nuestras sociedades es ilegal.

Y ahora me voy a referir a otra forma de violencia, que es la violencia simbólica. Por ejemplo, algunos adolescentes, como verán, doce años, decían: «le pego porque tiene cara de pobre», como les decía, o «le pego porque es negro villero». Viven en zonas de indigencia. Villero es un insulto respecto del barrio: «negro

villero», «negro pobre». Incluso muchos decían que terminan peleándose —nosotros decimos: «se agarran a las piñas», ellos dicen así— porque los rebajaban con la mirada. Fíjense cómo los adolescentes, los jóvenes, advierten esta idea de que el otro los inferioriza, en todo caso, en forma a veces inconsciente y a veces menos inconsciente con la mirada. «Me miró mal», decían. Esa idea de que me miró mal y entonces me siento que me rebaja con la mirada, eso implica una pelea directamente en la escuela porque los chicos no quieren ser rebajados, disminuidos, porque ya se sienten disminuidos en la sociedad. Entonces en la escuela, sobre todo ahí en los vínculos en ella, se genera un proceso de superioridad de algunos e inferiorización de otros. Eso nosotros lo llamamos procesos de humillación.

Hay procesos fuertes de humillación en la escuela. Los procesos de humillación tienen que ver con estos estigmas sociales, estas cualidades sociales que se le atribuyen al otro como cualidades negativizadas. Ustedes saben que Goffman fue un sociólogo que habló por primera vez fuertemente sobre el proceso de estigmatización en los procesos vinculares entre los grupos, entre los individuos. Y Goffman lo que hizo fue fijarse en las adolescentes, en las revistas que leen, de *teenagers* sería en la actualidad. Él se fijó cómo siempre había un buzón para que las chicas mandaran a un personaje, en este caso la señorita Corazones Solitarios, que contestaba las cartas de las adolescentes que le preguntaban distintas cosas. Y eran anónimas. Han visto que las adolescentes mandan a estas revistas *teenagers* sus problemas de chicas y se supone que hay alguien que las contesta. Hay un buzón donde se opina y donde alguien les contesta. Goffman advierte que en una de estas revistas de adolescentes, una niña de 16 años, una adolescente, escribe la siguiente nota a la estimada señorita Corazones Solitarios: «Quería decirle que nací sin nariz, que tengo una linda figura y entiendo que los muchachos no me quieran sacar a bailar, pero también me pasó que le pregunté a mi papá por qué

nací sin nariz y mi papá me dijo: "Algo habrás hecho antes de nacer por lo cual naciste así. Dios te ha castigado"». Entonces, por último, firma: «¿Debo suicidarme?». La adolescente desesperada.

A partir de esta carta que escribe la chica adolescente que nació sin nariz, que es una marca visible, que es un estigma visible, Goffman se pone a pensar cuántos estigmas son invisibilizados en nuestra sociedad que no están ahí a la vista de todos como nacer sin nariz, por ejemplo, ser homosexual, ser gordo, ser flaco y una serie de cualidades del otro que en ciertos contextos culturales, y eso sucede en los grupos escolares, son objeto de estigmatización, se eligen en ciertos contextos culturales con relación a los prejuicios que circulan en esos contextos, ciertos estigmas o cualidades del otro que son vergonzantes y que entonces los niños se estigmatizan en función de eso.

Y entonces nosotros interpretamos junto con Goffman que estos procesos de estigmatización, de humillación, de inferiorizacion de la vida escolar explican muchas de las situaciones de violencia que se producen en las escuelas, sobre todo entre individuos y grupos escolares que se sienten inferiorizados, que se sienten humillados, que se sienten estigmatizados, muchas veces esto opera en forma inconsciente o invisible incluso para el propio maestro, porque a veces para el maestro: «Bueno, pero se llevaban muy bien y un día hubo un malestar enorme que yo no había advertido»; y tiene que ver con estos procesos de inferiorización, insultos, burlas que pueden ser formas de violencia física pero también formas de violencia simbólica.

Lo que está en el fondo son algunos sentimientos que nosotros logramos interpretar de estos jóvenes que se violentan en la escuela porque se sienten violentados, tiene que ver básicamente con dos miedos: el miedo a la exclusión, ustedes saben que los jóvenes necesitan ser incluidos y sentirse incluidos en el grupo y en la sociedad; y el otro es el miedo a morir joven. Lo que nosotros

estuvimos viendo en nuestras investigaciones, por ejemplo en la última que hicimos con entrevistas grupales con adolescentes que nos decían: «En mi escuela este año murieron o fueron muertos diez adolescentes», que son compañeros que dejan de estar en el aula al día siguiente. Y entonces fueron muertos por la policía, por disputas barriales, incluso por suicidios, es decir, por formas de autodestrucción. Quiere decir que la muerte joven, que es una muerte no evolutiva, que es una muerte social, representa un miedo para los jóvenes, que es un miedo cierto, porque los jóvenes de sectores populares tienen esa condición y esa posibilidad de ser muertos. Y entonces al día siguiente hay todo un trabajo que hacer en la escuela cuando esos niños dejan de estar en su pupitre, lo cual es una imagen fuerte de lo que sucede en nuestras sociedades.

Para terminar, la pregunta sería cómo hacer para reparar esas heridas sociales. Hay algunas heridas sociales que tienen que ver con la designación material que son antecedentes a la escuela, que la escuela no puede reparar, pero en todo caso lo que sí puede hacer es acompañar, es trabajar para dotar de un sentimiento de estima social a estos estudiantes, es decir, para reivindicar su origen social, su origen étnico, su condición de género; pero hay otras formas de desigualdad que tienen que ver con lo que denominamos violencia simbólica o formas de discriminación y humillación, procesos de inferiorización en la vida escolar, como estuve intentando transmitirles, sobre lo cual la escuela tiene mucho para hacer y puede reparar esas heridas sociales, y se puede pensar una escuela en donde todas y todos puedan aprender en una convivencia con inclusión democrática.

Les voy a mostrar algunos testimonios. Algunos son de Argentina y otros son de un experimento que se ha hecho en la época de los años treinta que muestra cómo hay que volver a mirar los rostros de los niños en lugar de ver sus pieles como formas de

estigmatización, ver los rostros con la posibilidad que tienen de diversidad cultural, que siempre es enriquecedora para todos.

[video]

Noviembre 2013

Guatemala

Se realizó un experimento racial con niños entre los 9 a 12 años de edad.

Todas las respuestas son auténticas, ninguna fue manipulada.

Resultados:

Cuántos años tienes:

12

11

9

12

10

12

El experimento consiste en escoger a una de las dos muñecas según las preferencias del niño. Para ello se harán una serie de preguntas.

La primera pregunta es: ¿quién es la muñeca fea de estas dos?

[Señalan la mestiza vestida con ropas indígenas].

¿Quién es la muñeca bonita?

[Señalan la rubia vestida de rosado].

¿Quién es la muñeca menos inteligente?

[Se dividen las opiniones].

¿Quién es la muñeca mala?

[Se dividen las opiniones].

¿Qué muñeca es la que más se parece a ti?

[Se dividen las opiniones por color de piel o belleza].

¿Cuál de las dos muñecas quisiera que fuera tu amiga?

[La mayoría opta por la rubia].

La escuela a veces es la única oportunidad de darles otro nombre a estos niños, que aprendan a convivir en sociedades que son de exclusión y que son profundamente racistas. Así que los invito a trabajar en las escuelas sobre estas cuestiones. Yo les dejo estos videos y muchos otros materiales que van a estar colgados en la página para que puedan trabajar y para dejar claro cómo la escuela es a veces el único espacio que intenta reparar, aunque sea desde el punto simbólico, pero tiene que ver con los horizontes de estos niños y jóvenes para que no tengan una doble estigmatización: por la sociedad y por la escuela. La escuela es una institución que puede ayudar a reparar estas heridas sociales.

Democracia en la escuela: una experiencia vincular

Alfredo Manuel Ghiso

No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.

Paulo Freire

En tiempos inestables, marcados por populismos, aparecen viejos y nuevos autoritarismos; en tiempos de guerras y violencias mediáticas que silencian, invisibilizan y desautorizan luchas, voces, reclamos y decisiones, brota como tema inquietante o preocupante el de la democracia, en el que la ciudadanía podría tener un papel más protagónico. Pero no, todo parece que vuelve a girar alrededor de los mismos nombres y de unos personajes nefastos por sus odios y sus venganzas, por sus prebendas y privilegios, mientras que comunidades y ciudadanos de a pie resultan cada vez más invisibles, convertidos en la comparsa de los elegidos, reducidos a la condición de electores pasivos invisibilizados por encuestas y estadísticas que anuncian el avance de viejos gamonales (Ospina, 2018).

Algunos optamos por preguntarnos por las razones de estos ciclos de eternos retornos a lo mismo: violaciones a los derechos humanos, la depredación ambiental, y la violencia enquistada en relaciones humanas cotidianas, en ambientes familiares, laborales y escolares. Y desde nuestra perspectiva como educadores críticos llegamos a preguntarnos por la relación entre la democracia y

la escuela, como uno de los espacios donde es posible hacer ejercicios de poder en los que el adversario, el contradictor no sea eliminado sino tenido en cuenta en su diversidad, diferencia o desigualdad.

La pregunta por la democracia tiene un lugar en la escuela, las respuestas que demos no pueden estar atadas a estereotipos que nos acostumbraron a hablar y sostener una imagen y noción de democracia neutral, aséptica, desinteresada, apolítica, perfecta, y parametrizada. Resignificar la democracia nos puede llevar a reconocer la escuela como un espacio democrático en el que es posible un ejercicio de poder distinto al patriarcal, fóbico[1], autoritario, violento y guerrerista. Resignificar la democracia en la escuela nos puede llevar a ver que todo ejercicio de poder es una práctica de reconocimiento en un territorio inestable, cambiante e imperfecto, marcado por memorias, intereses, emociones y razones. Resignificar la democracia en la escuela nos puede permitir comprender que ésta no es sólo discursos, sino una experiencia vincular y vinculante, solidaria, generadora de tensiones socialmente creativas.

La democracia estéril. Una experiencia de sujetos sin poderes ni vínculos

Partir de la experiencia y de la voz de los educandos y educandas para resignificar la democracia en la escuela es un ejercicio de reconocimiento de ese lugar "otro", el marginal, el que interpela la norma, el programa del Ministerio de Educación y las guías de una cátedra de democracia. Partir de aquel que afirma

1 Lo fóbico en todas sus vertientes: homofóbico, aporofóbico, racismos; en concreto, todos aquellos odios generados contra las personas por cuestiones de raza, etnia, religión o práctica religiosa, edad, discapacidad, orientación o identidad sexual, situación de pobreza y exclusión social o cualquier otro factor similar, como las diferencias ideológicas.

que la escuela no lo ha preparado para votar ni para trabajar, o de aquella que, por el contrario, opina que en su formación ha leído muchas cartillas sobre la constitución, la bandera, el himno y los derechos de los niños para aprender las responsabilidades de un buen ciudadano, es inquietante. Al parecer, las huellas de aprendizaje que quedaron de lo que es el ejercicio democrático se limitan al acto de votar; esa es la forma de ser un buen ciudadano cada cuatro años.

La democracia escolar hace que los niños y niñas voten cada año por el personero escolar, pero no resuelve las inquietudes, opciones, preocupaciones, contradicciones y tensiones generadas por actitudes, gestos, palabras y acciones autoritarias de las y los docentes. Expresiones como las siguientes dan cuenta de ello[2]:

> *Yo podría ser más democrático si en la escuela expresara mis preocupaciones, pero no nos dan oportunidades para eso.*
>
> *Creo que los profesores deberían enseñar acerca de la democracia, para que el estudiante llegue al momento de votar esté un poco más informado.*
>
> *Yo creo que algunas leyes están arregladas para favorecer a la gente. Los ricos que tienen poder hacen las leyes para que sean quienes más ganen con ellas.*
>
> *Yo veo las noticias, pero nunca les presto atención verdaderamente, no me interesa la política, es pura mierda…*
>
> *No estoy interesado en la democracia. No soy fanático de la política.*

2 Respuestas Estudiantes, Ejercicio Investigativo (REEI, abril 2016, Medellín).

La democracia en la escuela es una experiencia estéril, en la que las preocupaciones de los estudiantes no tienen voz ni cabida; porque a pesar de experimentar la práctica del votar, no responde críticamente a la necesidad de informar e informarse. Democracia que se manifiesta en su formalidad pero que no se la asocia con la desigualdad económica y política, con el sometimiento y la opresión de amplios sectores de la población colombiana. Democracia estéril, porque no está vinculada a la vida cotidiana sino a la política hegemónica y a sus prácticas corruptas. Democracia ligada a noticias y periodistas que polarizan la opinión pública, en luchas mediáticas que minimizan los viejos problemas como la pobreza, desnutrición, falta de acceso a la justicia, discriminación; invisibilizando una ciudadanía precaria con acceso a deficientes servicios de salud y educación, o que son inaccesibles cuando son de cierta calidad. Democracia estéril, donde los ciudadanos ilusionan que participan, porque contestan con un sí, un no o con un me gusta, en los medios.

Democracia escolar estéril que lleva a una estudiante a afirmar:

> *Nunca entendí por qué es posible que en una democracia puedan existir la indigencia, la pobreza, la discriminación, el machismo, la violencia, la corrupción y la guerra. Es que uno va aprendiendo que mientras más importante o "rica" es una persona, más puede salirse con la suya en cosas que cualquier persona no puede…" (REEI, abril 2016, Medellín)*

Parecería que la formación en democracia en la escuela no se apuntala en la realidad que la condiciona, que la limita. Una formación infructuosa, en una democracia formal, que no responde los cuestionamientos que genera en estudiantes y docentes, el transitar día a día en la desigualdad, las fobias, la violencia o la descomposición social y ética.

El reclamo de algunos y algunas estudiantes se pone de manifiesto cuando expresan:

> *Creo que los profesores pueden enseñar la democracia cada día. La forma en que dan la clase, las reglas en el salón de clases, las tareas, la forma de evaluar, la manera de regañarlo a uno… Todos debieran poder opinar en estas decisiones. (REEI, abril 2016, Medellín)*

El proceso de enseñar/aprender a vivir en democracia no es ni se centra en los discursos, cartillas, cátedras o manuales. La exigencia es otra, la de experienciarla, vivirla en el día a día, en el currículo que orienta la actividad y vida de enseñantes y aprendices, en las decisiones y opiniones que generan nuevas rutas o que bifurcan las antiguas. No podemos afirmar que la democracia no se puede vivir en las instituciones educativas, no podemos sostener que es una fantasía imposible en la escuela parametrizada por el neoliberalismo, y prusiana por el autoritarismo militar que la caracteriza desde su fundación (Muñoz, 2006).

Como educadores y educadoras críticas no podemos afirmar que no podemos, lo que necesitamos hacer es justamente cambiar las condiciones que nos impiden construir una experiencia democrática en el espacio social escolar, que nos obstaculiza formar experiencialmente en ella. Lo que tenemos que hacer es cambiar el alma de la escuela, el currículo, su institucionalidad autoritaria si realmente queremos sujetos protagonistas de su historia.

Cambiar pasa por responder algunas preguntas:

Sin duda hay que cambiar, tarea que no es fácil, que requiere responder una serie de preguntas, algunas de ellas aún impensadas y otras con respuestas a medias y a veces algo ingenuas, para un educador y educadora críticas.

Entre las muchas preguntas recogemos algunas que, a nuestro juicio, poseen pertinencia y convocan a realizar un ejercicio de reflexividad crítica y dialógica. Entre las inquietudes rescato tres bloques de preguntas que guían nuestras[3] indagaciones:

¿Cómo conciben, construyen y experiencian, vivencian la democracia las/los educadores y las/los estudiantes en las instituciones educativas? ¿En nuestros sistemas educativos, cómo se está promoviendo, apoyando y cultivando una experiencia democrática en las instituciones educativas? ¿Cómo participan los estudiantes en las prácticas democráticas institucionales, durante sus años de formación? ¿Qué hace valiosa la democracia en la institución educativa?

¿Cómo la cultura escolar tiene una responsabilidad directa en la formación de estudiantes democráticos y deliberativos? ¿En nuestros sistemas educacionales, qué tipo de experiencias democráticas se logran incentivar, apoyar e implementar?

¿A qué tipo de tensiones, conflictos y obstáculos se enfrentan cuando quieren implementar experiencias democráticas? ¿Qué se puede hacer y cambiar en las escuelas para desafiar efectivamente las relaciones asimétricas de poder que marginalizan y desprotegen? ¿Cómo entender y manejar la diversidad, la desigualdad y la diferencia en lo que denominamos democracia escolar?

3 Preguntas que orientan el Grupo de Estudio e Investigación sobre Democracia y Escuela en América Latina, que opera con miembros de redes de docentes y educadores populares de A. L. y es independiente de instituciones, universidades y agencias estatales.

Estas y otras preguntas permiten repensar, en el contexto de las instituciones educativas, los imaginarios, creencias, nociones e intereses que nos llevan a aceptar o rechazar un tipo de propuestas pedagógicas orientadas a la formación democrática de los estudiantes. Por otro lado, los interrogantes nos plantean que el concepto de democracia que tenemos y el tipo de democracia al que aspiramos tienen un papel fundamental en la propuesta pedagógica o en las experiencias educativas que promovemos.

Hay una serie de prácticas y estilos de democracia que se han instaurado en las escuelas y colegios: prácticas democráticas protegidas y normalizadas en manuales y reglamentos, por consiguiente, indiscutibles; democracias escolares representativas donde siempre queda representado el poder, la autoridad o una suerte de sector privilegiado en la escuela (el de los buenos estudiantes, los obedientes, los sanos, los aceptados por el rector…). Pero tenemos que reconocer que hay otro tipo de prácticas democráticas en los espacios sociales escolares que pugnan por implementar proyectos, donde se experiencia una democracia pluralista, directa, participativa y deliberativa (Magendzo, 2007), en la que los argumentos de unos y otros están presentes, son reconocidos, escuchados, debatidos y apropiados. La práctica democrática es un espacio de poder donde se negocian ideas, condiciones y decisiones.

Democracia, una experiencia vincular. Claves pedagógicas

Una propuesta pedagógica alternativa orientada a la experiencia y formación democráticas es una invitación, un proyecto en obra, un quehacer posible y en transición, porque la misma realidad social y política está en tránsito. Por ello, no se nos presenta con un sentido unívoco, la plurivocidad es una característica que nos lleva a complejizar las miradas de eso que llamamos experiencia o práctica democrática en la cotidianidad de la escuela.

Somos portadores de un pensamiento pedagógico crítico que objeta las prácticas tradicionales y autoritarias de ejercer el poder y de hacer política. La pedagogía crítica, en especial la educación para la libertad (Freire, 1970), se liga orgánicamente a los movimientos sociales orientados al cambio de una democracia representativa hacia una democracia participativa, en la que es posible la ampliación de las temáticas que hacen parte del debate público y que tienen efectos en el desarrollo cultural, la equidad económica, la tenencia de la tierra y el cuidado del medio ambiente, así como en la reflexión sobre las consecuencias que la globalización tecnológica y financiera tiene en las decisiones que cotidianamente toma la población.

Toca reconocer, como punto de partida de cualquier propuesta pedagógica, que la institución educativa se ha venido configurando dentro de una cultura que tiene una ideología, a veces explícita y otras implícita, de carácter autoritario, que conforma identidades institucionales sostenidas por un ethos que ordena relaciones en tiempos y espacios específicos, que distribuye el poder de una manera directiva y establece desde allí jerarquías y regulaciones, que disciplina los *comportamientos* y los cuerpos y normativiza también los modos de tomar decisiones. Así se institucionaliza un clima escolar funcional a una ideología identitaria que no es neutral frente a propuestas que aspiran a una democracia participativa.

La democracia, sea como sea que la comprendamos, tiene que ver con la cultura y el clima escolares que estudiantes, profesores y directivos vivencian, generan y reproducen. Esta cultura y clima institucionales socializan y permiten visibilizar o negar determinadas prácticas y discursos, y pueden abrir o cerrar las puertas a experiencias democráticas deliberantes y participativas. Desde esta última perspectiva, la democracia se vivencia en la escuela, en las relaciones personales entre los docentes y los estudiantes, entre estos y sus pares, en las relaciones de autoridad

—jerárquicas— que priman entre directivos, docentes y personal administrativo, y en la comunicación de los miembros del plantel con las familias y la comunidad en su conjunto.

La democracia en la escuela resignifica la experiencia de la gestión escolar, tal como la plantea la propuesta neoliberal enquistada en los ministerios de educación de toda América Latina, porque al asumir lo que denominamos democracia participativa y deliberativa la gestión escolar acepta el riesgo, la incertidumbre de la participación y de las dinámicas deliberativas. La opción contraria sería la que busca consolidar un ejercicio elitista del poder llamado a garantizar un tipo de liderazgo autoritario y seguro, apuntalado en normas, reglas y decretos.

La democracia, entendida desde las pedagogías críticas, no se concibe a partir de la búsqueda de lo seguro, lo equilibrado, lo pasivo; por el contrario, se la construye en la realidad humana que es conflictiva e incierta, donde las relaciones se nos presentan como negociaciones permanentes. La democracia, entendida entonces como una experiencia vincular, relacional, requiere espacios institucionales concebidos como espacios de todos, donde se hagan posibles el encuentro, el diálogo y la confrontación permanente entre diferentes actores, dado que tanto la vincularidad como el diálogo no son simples actividades discursivas, por el contrario, son prácticas y experiencias totalizantes en la medida en que integran el comprender, el expresar, el emocionar, el imaginar y el hacer; planos en los que la experiencia educativa democrática opera cambios.

Por ejemplo, la experiencia del respeto a la diversidad, de la no estigmatización y la no discriminación mueve al reconocimiento de los actores, a la emoción de valorar y de ser sujetos valorados, a la comprensión de lo que es un proceso comunicacional con el otro diferente, diverso o desigual, a la deliberación y expresión de lo que es mejor para todas y todos, a imaginar

espacios, acciones y situaciones en los que se permite reconocer las identidades y participar desde ellas, y a actuar como sujetos y ciudadanos responsables, necesarios si hablamos de experiencias democráticas.

Si se asume la democracia en la escuela como una experiencia de vida en la diversidad, podemos hablar de una experiencia de democracia compleja que permite recrear valores y generar recursos éticos y cívicos que se pueden expresar de manera abierta en normas de convivencia. La democracia como experiencia vincular, en espacios sociales escolares, convoca a la vida grupal, a construir solidaridad y autonomía, buscando siempre el cuidado y el respeto a la dignidad del otro. Es una experiencia de pertenencia y de vinculación a una comunidad real, donde la participación no es aparente ni es un simulacro; todo lo contrario, dado que hay un reconocimiento tanto de derechos como de obligaciones de los individuos con relación a otros que pudieran tener otras formas de expresar o vivenciar su pertenencia, pero que respetan lo acordado y actúan en reciprocidad. La democracia como experiencia vincular construye en estudiantes y educadores capacidades —poderes— como: la solidaridad, la reciprocidad, el reconocimiento, la confianza, la imaginación y el coraje. En estas capacidades se afianza el desarrollo de poderes, para hacer parte de un ejercicio de democracia participativa.

Por esta razón, hay que cambiar el currículo, tomándolo como la totalidad de la vida dentro de la escuela. Pero debe tenerse en cuenta que las escuelas no se transformarán si no aceptan el proceso de cambio, que no puede dejar de venir de afuera, pero que no puede dejar de partir de dentro de la institución y de los sujetos que hacen parte de ella. El cambio de concebir la democracia como una experiencia vincular sin duda genera resistencia del autoritarismo, incluso de aquel que se considera alternativo. Muchos sostienen que la democracia está atrapada,

que echa a perder a los estudiantes, que les da ínfulas y poderes que no poseen. Si la democracia participativa es imposible en la estructura escolar actual hay que cambiar la estructura, el currículo.

Figura 1. Claves pedagógicas generadoras de la propuesta

Expresiones de una experiencia vincular democrática en la escuela

Para propiciar una experiencia democrática vincular en el espacio social educativo, se desarrolló una tarea permanente y persistente: la de recrear ambientes en los que se buscaba establecer climas necesarios para que estudiantes, docentes, directivos y padres de familia pudieran resolver conflictos y tomar decisiones que aportaran a la construcción de convivencialidad, entendida esta como un nicho en el que son posibles el encuentro, la emoción, las palabras y los argumentos, componentes necesarios para que se posibilite una experiencia de democracia vincular. Un espacio en el que era posible hablar hasta el entendimiento y generar acuerdos capaces de orientar la relación con los otros y el hacer grupal.

Para ello se establecieron unas claridades conceptuales y pedagógicas como estas: la democracia que practicamos es un estilo de ejercer el poder que desnaturaliza la violencia, la amenaza y el chantaje, por eso es una experiencia vincular que le apuesta al cuidado de la vida en su diversidad y dignidad. La democracia es experiencia del buen vivir, por ello no se impone autoritariamente. Propiciar ambientes, interacciones y vínculos que atraviesen la experiencia de cada sujeto, en la comunidad educativa, requiere rupturas institucionales y esfuerzos por desescolarizar los procesos de aprendizaje social que implican, además, discursos, prácticas y acciones de reconocimiento de la legitimidad del otro como sujeto interlocutor.

Para que se diera la experiencia vincular en la institución educativa hubo que dejar que algo pasara en educandos y educadores, en los directivos y padres de familia: que transitaran inquietudes y vivencias que problematizaran e interrogaran prácticas y sentidos naturalizados, sentimientos, ideas y palabras que discriminaban, formas de situarse frente a los otros que agredían o atemorizaban; que circularan emociones y expresiones que permitieran reconocer y cuestionar posturas asumidas frente a los conflictos, al ejercicio de poder autoritario y a los modos de castigar o sancionar a aquellos que cometen errores.

La democracia como experiencia vincular en los espacios sociales escolares se caracteriza por la solidaridad, la responsabilidad y la reciprocidad. Estas características transversalizan las preguntas, las respuestas y las prácticas que se dan. Así se diferencian de las propuestas pedagógicas triviales efectistas, técnicas o burocráticas. Respuestas que se nos imponen con protocolos parametrizados y rutas de atención precisas capaces de inhabilitar sujetos, instalando en ellos pasividad, aquietamiento mental y una apatía creciente, producto de controles y temores a equivocarse.

Figura 2. Componentes del proyecto de democracia escolar como experiencia vincular

Con estos componentes se propiciaron ambientes, interacciones y vínculos que pasaron por experiencias de rupturas y de esfuerzos por vivenciar momentos y situaciones de aprendizaje social, que implicaban también procesos simultáneos de imaginación y creatividad necesarios para visionar escenarios posibles, donde fueran viables iniciativas compartidas y expresiones múltiples que dieran cuenta de compromisos y responsabilidades individuales y grupales.

Para terminar, recogemos la voz de algunos y algunas estudiantes participantes en estos procesos:

¿Qué hacíamos?

Disfrutar del arte sentados en círculo alrededor de un mandala. Compartir con los demás. (Relato, 11 de noviembre de 2012)

No es tan metódico, no es una clase en la que, ah, sí, saquen el cuaderno. Ellos ponen su granito de arena

personal, que sea didáctico, para que uno se amañe y quede encarretado en el cuento, y no ponen esa barrera como yo soy el profesor y ustedes son mis alumnos o son los que están presenciando lo que yo les vengo a orientar hoy. (Entrevista, 20 de noviembre de 2012)

¿Qué ha cambiado en ti?

Considero que no me han cambiado, me han ayudado a construir mi identidad, me han apoyado, han confiado en mí, me han brindado un espacio donde me siento bienvenida, esto ha hecho que piense y ame la vida. (Testimonio, 11 de noviembre de 2012)

Es que algo que ella y yo consideramos muy importante y es algo que hemos aprendido acá y en todo el proceso que hemos tenido, es que hemos aprendido a valorarnos, y nos han enseñado a valorarnos por todo lo que nosotros hacemos. (Testimonio, 11 de noviembre de 2012)

Proponer la democracia como una experiencia vincular en la escuela hace parte de una propuesta pedagógica que busca cambios y que entiende que la educación es para gozar la vida y disfrutar compartir con los demás; por eso busca que los participantes, sean estos niños o niñas, personas jóvenes o adultas, encuentren agrado en las actividades que se les proponen y queden inquietos por continuar y desarrollar el proceso.

El cambio tiene que ver, también, con borrar los límites o barreras que imponen el machismo, el autoritarismo, la discriminación y la naturalización de la violencia en las relaciones entre las personas; esto permite que algo pase, que la experiencia democrática se reconozca como la posibilidad de construir identidad con otros que acompañan, confían y se solidarizan, y hacen que los espacios escolares sean entornos de bienvenida, cuidado,

reconocimiento y participación, donde es posible pensarse con relación a otros, amando la vida que aprendemos a valorar en todo lo que hacemos dentro y fuera de la institución educativa. Para muchos directivos y educadores esto es fantasía; pero para quienes pasamos por espacios en los que la vida se protege y la democracia se construye haciendo viables inéditos, la experiencia vincular nos enseña que no hay cambios sin sueños, como no hay sueños sin una esperanza activa y creativa.

Referencias bibliográficas

Freire, Paulo (1970). *Educación para la Libertad.* México: Siglo XXI.

Magendzo Kolstrein, Abraham (2007). Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(4), 70-82. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España.

Muñoz L., Diego A. (2006, diciembre). Docente democrático en pedagogos del siglo XX. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 7*(2), 191-213. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

Ospina, William (2018, 11 de marzo). Crítica a la casta política tradicional. La paz del pueblo ausente. *El Espectador.com.* Recuperado de: https://www.elespectador.com/noticias/politica/la-paz-del-pueblo-ausente-por-william-ospina-articulo-743599 [Consultado el 10 de abril 2018].

La democracia en la escuela: un juego de roles

Fredy Alonso Villa Vanegas[1]

1 Antropólogo, magíster en Educación. Director rural del Centro Educativo Rural Jesús Aníbal Gómez, Tarso, Antioquia. fredyalonsovilla@gmail.com

La democracia es un ideal que parece a veces una ilusión. La democracia también la podríamos llamar una utopía, a la manera de Eduardo Galeano, en tanto motivación que sirve para caminar.

Ella está en el horizonte.
Yo me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos
más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía?
Para eso sirve, para caminar.

La democracia también es un juego de roles en el que proyectamos nuestras vidas, en un marco de esperanza o de posibilidades; relaciones, juegos y roles desplegados en diferentes escenarios, muchos de los cuales los denominamos instituciones sociales. Allí la Escuela es uno de los principales escenarios, dado que nos cruzamos con "el otro" o "los otros" que nos hacen, como lo refiere Octavio Paz[2]:

2 Fragmento del poema *Piedra de sol* de Octavio Paz

para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.

En este marco de pensamiento, la Escuela es el primer escenario, después de la familia, para la construcción de un "nosotros" a partir del encuentro con los otros, es decir, el primer espacio de construcción de lo público, de la negociación o construcción de pactos para convivir. Es un nicho por excelencia para la construcción del sujeto político, donde el primer elemento pedagógico de importancia es el juego, en tanto lenguaje de re-creación y de re-presentación.

La primera regla de este escenario, como en cualquier juego, es conocer las reglas que lo encuadran y orientan, pues cada rol o desempeño forma parte de un tejido o entrecruzamiento de sentidos, de un "ser y hacer". Entonces viene el interrogante, hablando de democracia, ¿por qué reinventar lo que ya debería ser normal o cotidiano? Aquí acudo a la profesora Beatriz Restrepo, quien destaca de la obra de Aristóteles, *La Política,* la siguiente frase: "[En política] casi todo se ha descubierto ya, sólo que algunas cosas aún no se han organizado y otras no han sido puestas en práctica por quienes las conocen" (Restrepo, 2007, p. 30).

Nuestro centro educativo rural atiende población rural dispersa en 11 sedes educativas que acogen a 240 estudiantes, atendidos por 14 docentes en grupos multigrado y en el marco de una metodología activa llamada Escuela Nueva. El sustento económico del territorio está asociado a la caficultura como primer renglón, luego los cítricos, la ganadería, la caña panelera y, recientemente, fincas de recreo. Se destaca también la producción de agua y de biodiversidad. Este territorio no estuvo libre del conflicto armado y se identifican unas memorias fuertes al respecto. En tal sentido,

como director me corresponde, en primera instancia, conocer las reglas así como el sentido o propósito del juego, es decir, lo trascendente, pues en ocasiones las reglas no son suficientes o adecuadas, por lo que posiblemente se requiera botarlas, reconstruirlas o reciclarlas.

Desde mi experiencia específica he podido constatar la existencia de una tendencia identitaria basada en relaciones de poder por jerarquización entre los directivos docentes, los docentes y los estudiantes. También que en la escuela circulan dos contextos curriculares para estas relaciones de poder: uno es el sistema curricular expreso o escrito, que define la normatividad vigente, y otro es el sistema cultural dominante en las memorias de los sujetos y por ende en las instituciones. Una memoria de la escuela prusiana, industrial y de tendencia confesional.

Figura 1. Imagen de la escuela prusiana.

Tomado de: https://joseantoniomartin.wordpress.com/2017/11/18/como-evoluciona-la-educacion-publica-y-su-papel-social/

En el primer contexto, el normativo, destaco la figura de Gobierno Escolar, inaugurada con la Ley 115 de 1994, como una estrategia de democratización de la Escuela que pretendió romper con esa tradición y generar un nuevo escenario para la construcción de la democracia en concordancia con el espíritu de la recién instituida Constitución Política del año 1991.

Como parte de nuestro propósito institucional escolar, en los dos años y medio que llevo como líder pedagógico y administrativo, pude identificar un propósito trascendente en esas reglas de juego: recomponer las tradicionales relaciones de poder desde un ejercicio de re-conocimiento de los sujetos y la articulación de los roles que desempeñamos, para restaurar el tejido sociopolítico que somos hacia una educación activa y pertinente. Este propósito lo representa una caricatura de Quino, en la cual su personaje Mafalda visita con sus amigos a una enfermera y le solicita una vacuna contra el despotismo. Es una referencia a la identidad que encuentro como tendencia en la Escuela.

Figura 2.

Tomado de: http://www.andalan.es/?p=7438

Hoy, a 26 años de la Constitución Política y a 23 de la Ley General de Educación, persisten memorias de gobierno

antidemocrático en la Escuela que nos llevan a innecesarias violencias escolares y a desaprovechar las potencialidades de aprendizaje que genera el conflicto y la diversidad. En tal sentido, la primera acción para reinventar la democracia en la escuela es recoger el objetivo de la Constitución Política de 1991 que propone un tránsito de la democracia representativa a una democracia participativa, cuya base estructurante es la novedosa figura del constituyente primario.

La segunda acción es identificar la relación existente entre el sentido constitucional participativo y su articulación con la Ley General de Educación de 1994. Es decir que la reinvención de la democracia supone un giro epistemológico de lo político a lo pedagógico. Pasar de lo representativo a lo participativo en lo político equivale a un tránsito de lo pasivo a lo activo en lo pedagógico, en el que las relaciones de poder se re-configuran y dejan de ser jerárquicas para ser de pares o entre sujetos educativos. De allí el propósito de la figura Gobierno Escolar.

Figura 3. Representación de una idea de gobierno escolar

El primer reto que identifico como directivo docente es lograr desjerarquizar las relaciones, para proponer y lograr configurar una comunidad de pares que construyen y desarrollan iniciativas concertadas que pasan por el debate, pedagógico en primer lugar y luego administrativo. Llevamos dos años del proceso, y como avances podemos presentar algunos logros en el marco de entender la democracia como una continua construcción de libertad y autogobierno del sujeto.

Figura 4. Actividad lúdica entre equipo directivo y de docentes

Uno de los logros es que el equipo docente va fortaleciendo su capacidad argumentativa-discursiva, en primer lugar, con base en un fundamento pedagógico y, en segundo lugar, en uno normativo-administrativo, es decir, desde el re-conocimiento de las reglas del juego institucional para identificar las potencialidades plásticas o de contextualización al territorio, respetando también los diferentes ritmos. Nos acercamos a comprender el sentido pedagógico del artículo 91 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que reza lo siguiente: "El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter."

La sola comprensión de este artículo ya nos marca una ruta de desjerarquización de las relaciones escolares desde nuevas acciones pedagógicas, por ejemplo: modificar el papel preponderante que tienen el docente y el tablero como un centro de poder, como también el tipo de mobiliario, con las denominadas sillas universitarias, para proponer, por ejemplo, mesas trapezoidales que posibilitan un ambiente de aula para el trabajo en equipo y experimental. Eso enfrenta una tradición escolar que naturaliza la jerarquización en las relaciones entre los constituyentes de la escuela. Podemos identificar allí, en este artículo 91, una convocatoria a reinventar la democracia desde la escuela.

Otro logro ha sido la definición de un escudo institucional que recoja este propósito de movilización de identidad institucional. Una composición gráfica que representa la relación vinculante entre escuela, territorio y diversidad sociocultural, direccionado con el lema "Educación activa para la vida". Esta composición gráfica y textual surge exclusivamente a partir de la lectura pedagógica de la referida ley.

Figura 5. Propuesta de escudo institucional

Intentamos proponer ambientes de confianza entre colegas con base en el fortalecimiento de las idoneidades pedagógicas para que surjan atrevimientos de autonomía, y desde ahí volver a subordinar lo administrativo.

Como modestos logros asociados a esta ruta está el proceso de transformación de color en varias sedes a partir de las iniciativas de las docentes y sus comunidades, sin intervención jerárquica del director. En las sedes educativas Teodosio Correa y Mulaticos, la elección de los colores fue tomada en un ejercicio didáctico participativo con los estudiantes. Esta acción ha generado un incremento de la motivación intrínseca y de pertenencia institucional entre las comunidades educativas. Pero para llegar a este ejercicio, previamente hubo una re-construcción de las relaciones de poder desde la dirección de la institución, una construcción de confianza a partir de comprender las reglas de juego, donde lo pedagógico se define como el componente principal y desde ahí se subordina lo administrativo.

Ángel es un niño de seis años, le encanta contar historias y escuchar cuentos, se divierte pintando y pareciera que todo su mundo es de color rojo. Ángel tomó parte en las decisiones de pintar la escuela y solicitó pintar una puerta de color rojo para que siempre que entrara al salón se sintiera muy feliz porque sería su puerta favorita, casi que suplicante pedía que no importaban los demás colores siempre y cuando una de las puertas fuera roja.

Figura 6. Sede educativa Teodosio Correa, vereda Canaán.

Figura 7. Sede educativa Mulaticos, vereda Mulaticos.

Conclusión

El reto y el propósito que venimos construyendo son *desjerarquizar las relaciones entre los sujetos constituyentes de la escuela*, para lograr configurar una comunidad de pares que construyen y desarrollan iniciativas concertadas que pasan, en primer lugar, por el *debate pedagógico* y, en segundo lugar, por el *administrativo*, *en el marco de entender la democracia como una continua construcción de libertad y autogobierno del sujeto en sociedad.*

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Restrepo Gallego, Beatriz (2007). En política casi todo se ha descubierto ya… Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Autogoles, acoso escolar y puñaladas en la escuela rural: La historia de vida de Andrés Escolar

Francisco Javier Cruz Tamayo[1]

1 Docente de educación Física, Recreación y Deportes. Estudiante de maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia.

En este artículo se abordará la dimensión escolar configurada como una de las lógicas movilizadoras del conflicto en la experiencia de Andrés Escolar. Inicialmente se encuentra el relato que está constituido por aspectos relevantes en la escuela que habitó Andrés Escolar. Allí se entreverán las dinámicas escolares con aspectos puntuales de la conflictividad que la escuela contiene. De esa manera, las interacciones, las prácticas ludocorporales, la misma ruralidad y el acoso urden esta trama experiencial. Luego del relato en mención aparece su respectivo análisis y discusión.

1. De la puñalada a la muerte escolar

Ese día lo que pasa es que yo me asusto y cruzo la acera, ellos me siguen, aprovechan que el carrotanque rojo pasa en ese momento, hacen el cruce a mi lado de la acera, me empujan, yo siento un golpe en la espalda, entonces yo ¡taque! de una… uso el puñal, no sé más porque empiezo a correr y a correr.

La jornada en una finca ganadera se inicia bien temprano, las vacas lecheras no dan espera, el trajín es para todos, la función

empieza con la recolecta del ganado, ellas desesperan con su bramido y se confunden con los motores ya encendidos de la máquina de ordeño, una novedad en el campo.

Andrés debe levantarse para cumplir con su jornada, así ésta no sea hoy en las tareas campesinas, su labor está en la escuela, debe prepararse para poder contemplar otros horizontes, quizá más prósperos que el devaluado trabajo en el campo. Su madre lo atiende como de costumbre con una buena tasa de agua de panela caliente, que le permite tener buenas energías para los agites de la jornada porque *quién sabe qué puede traer el día.*

No faltan los contratiempos. Hoy tiene el primer conflicto que le genera una angustia por culpa de su hermana y su tardanza en preparar su indumentaria para el largo viaje a la escuela, a veces las vanidades de esta jovencita no entienden apuros de hombrecitos que se afanan por las vivencias del aula y sus alrededores, esto lleva a la intolerancia y el disgusto de Andrés quien decide hacer el recorrido solo, abandonando a la suerte del tiempo a su compañera de camino a la escuela.

Desciende Andrés de la alta y verde cordillera donde anidan las nubes tempraneras que dan un aroma de frío a las montañas de esta tierra lechera, no viaja solo, lo hace con el cantar de aves que alegran su recorrido y una jornada llena de novedades, tiene como vista muy a lo lejos el poblado, allá esperan todos sus amigos, panas, compinches y la escuela. Paso tras paso se acerca a ese lugar no tan conocido, pues su hábitat más cómodo siempre ha sido el campo, el pueblo no le asusta porque él es atrevido, avispado dice su madre, inteligente, su profesora, mucho mundo tiene, maestra vida bastante le ha enseñado.

En el camino a la escuela, Andrés encuentra una compañía que va a marcar su vida, el Costeño, parece ser que compaginan, durante el recorrido no solo se viven aventuras, hay confidencias,

secretos bien guardados, incluso algunas recomendaciones que parecen cambiar las relaciones de Andrés, su actitud no es la misma, lo dicen sus amigos, compañeros de grado.

El Costeño, joven moreno y acuerpado, habla a media lengua, su acento del Atlántico —de donde es oriundo— lo tiene bien marcado, su comportamiento dice mucho, amenaza no solo con su presencia, también por lo que él mismo ha narrado, dice que sus amistades son peligrosas, sus compañeros le temen porque carga armas a la escuela; de su paso por ella no se encuentran muchas huellas, y en la institución educativa no aparece ni matriculado, para el SIMAT[2] no existe. El Costeño es un joven de más edad que Andrés, asunto que lo hace sentirse respaldado, protegido.

Este día en el camino no solo se ha encontrado aves, montañas, bellos paisajes y a su compinche. El destino para Andrés parece estar marcado, una navaja, un puñal, ¡Andrés lo ha desenterrado en el camino por donde viaja! Cómo describir este hallazgo que su vida va a cambiar, lástima que su uso no fuera para pelar una naranja, un mango, pero… Andrés mira una alternativa de igualar poderes que le han sido arrebatados. El encuentro del arma lo tuvo cerca del aserrío, así lo ha narrado el mismo Andrés.

La navaja y su encuentro pasan a ser un asunto misterioso para esta jornada, pues las versiones sobre este instrumento por parte de Andrés son tan diversas como los usos que se le puedan dar. El puñal en el aula parece ser mucha novedad porque Andrés a varios compañeros se lo ha enseñado, no se sabe si como amenaza o por curiosidad, lo que sí queda claro es que ya sus compañeros le temen, tanto que lo señalan como peligroso, y puede ser mejor estar un poco alejados.

2 El Sistema Integrado de Matrícula —SIMAT— es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas las etapas escolares del territorio nacional (Ministerio de Educación Nacional —MEN—).

Lo que no es claro es si realmente es un encuentro, si coincide con el día en que la usa, o ya la portaba. ¿Acaso el Costeño como compañero y confidente quiso ser parte de la solución y aportar una estrategia que remediara los malestares de los últimos días de Andrés en la escuela? Es el mismo Andrés quien asegura haberla encontrado cerca del aserrío, que todo es coincidencia, que todo hace parte de lo que la vida le tenía preparado.

Su hermana no solo es compañera de camino de Andrés, se convirtió en tutora de la vida en la escuela, cosas que el aula no enseña. Este día están enojados, pero ella percibe en él algo extraño: *Ese día yo le había contado que él se fue primero, algo enojado porque yo no estaba lista, cuando llegué al colegio yo lo vi y noté algo raro en el bolsillo, pero no, todo normal, sonó la campana, entonces no me dio lugar para preguntarle*.

Semanas antes de que Andrés se encontrara el puñal, las jornadas escolares transcurren en una rutina, profesores de diferentes perfiles orientan o dictan las clases dentro de un aula, buscando preservar el orden y la disciplina. Se perciben diferentes rostros, unos atentos, otros desorientados, hambrientos y ansiosos, aquellos que no ven la hora de que suene el *riiing* como señal de libertad, cuando se pierde el orden impuesto por las filas e hileras. Se escuchan carcajadas, gritos y silbidos, unos saltan, otros corren, los profes se hacen a un lado y se confunden con el caos.

El grito de júbilo los conduce al patio escolar donde la lonchera se confunde con el balón que va debajo del brazo, y llega a las manos de un líder del juego quien acuerda las normas para la práctica. Ahí está Andrés, quien en esta escuela aún no es líder, como solía serlo en la escuela anterior, en aquella del campo donde también lo conocían por sus destrezas para controlar el balón y por su fuerte pegada. Así lo reconocía su profesora de educación primaria: *Me daba un susto cuando él pateaba ese balón, me tocaba separarlo de los niños más pequeños.*

Andrés hace parte de los elegidos para el picado de la jornada de recreo, se ha ganado el puesto de titular por las habilidades mostradas. El encuentro deportivo transcurre, el marcador aún no se abre, en términos deportivos el partido está apretado, los espectadores escolares animan y disfrutan con las buenas jugadas, pero también con cada roce que demuestra poder y que quizá motive un conflicto que termine en una buena riña.

Llega la bomba del partido. Andrés, haciendo uso de sus habilidades, hace una finta, recupera el balón para su bando, en un buen gesto técnico devuelve el balón al portero de su equipo, el público se pone de pie y se escuchan los gritos de júbilo… ¡*Gooool!* ¡Goooooll! Risas, aplausos y gritos inundan la cancha. De manera afortunada o desafortunada para Andrés, ahora se ha convertido en un goleador: ha hecho gol en su propia portería. Se lleva las manos a la cabeza, se confunde, algunos de sus compañeros se irritan, otros lo animan; le dicen: "*eres un goleador de todas maneras*". Su nuevo apodo: el Goleador. El marcador es lo de menos.

Reconocido así, Andrés hace nuevos amigos, se convierte en un joven de más confianza. El autogol, lejos de hundirlo en la tristeza, es el camino para ser reconocido en la escuela. No le molesta, de alguna manera lo disfruta. Empieza a ser líder en algunos territorios de la escuela, los cuales defendía en representación de sus compinches de recreo, como aquel día en el que llega un joven de otro grado más avanzado con el ánimo de imponer su poder. Andrés lo enfrenta: ¿Qué pasa? ¿Muy bravo? *Me dice, lanzándome una botella donde tomaba su refresco, yo le desquito y cojo la misma botella y también se la lanzo y se la pego en una pierna, no le quedó de otra que irse para otro espacio.*

Andrés, ya conocido por muchos en la escuela, encuentra nuevas amistades en los jóvenes de grados más avanzados, comparte con ellos en los descansos y a través de las redes sociales;

se teje una gran relación. En ese grupo de amigos también hay varias jovencitas, entre ellas hay una reconocida en la escuela por su melodiosa voz, Daniela, quien ameniza con bellas canciones los eventos culturales y sociales, su voz ha encantado a muchos, al parecer despierta en Andrés algo más que el gusto por sus canciones, quizá sea mayor que él y tenga seguidores por montón, pero Andrés es atrevido y arriesgado. Busca entonces acercarse a esta simpática joven un poco más.

En poco tiempo un novato se puede percibir como un igualado. El querer acercarse a Daniela puede ser una mala decisión, algunos jóvenes no ven esta situación con buenos ojos y deciden que Andrés debe recibir una lección de vida. Andrés ya es objeto de bromas. Cuenta Andrés:

> *Yo voy cruzando por uno de los pasillos cercanos a la tienda, después de comprar un paquete de papitas de doscientos pesos, ahí estaba el grupo de muchachos de noveno, con esta niña que canta, yo paso, los saludo y continúo caminando cuando "taque", siento algo que me hace caer, se me regaron hasta las papitas, yo miro y era ese muchacho alto de pelo mono que me puso zancadilla, todos se reían, se burlaban.*

En la escuela, ese lugar donde se vive y se aprende, que es una microsociedad, allí está latente el conflicto, las diferencias no se hacen esperar. Hay persecuciones, bromas y acosos continuos, algunos acosadores, otros víctimas, los demás indiferentes. La cultura de tantos está en aguantar, pero en la lógica de Andrés está el reaccionar, actitud que no se hizo esperar, para eso utiliza las redes sociales y envía un mensaje de audio a sus acosadores: *Sabe qué gonorrea, esto no se va a quedar así, cuídese pirobo que lo voy a cascar*.

Tal mensaje provoca la ira del grupo de jóvenes quienes, a pesar de tener una buena relación en un inicio con Andrés,

desatan una ola de acosos escolares y convierten a Andrés en una víctima, entre las muchas que ya conviven en la escuela bajo líneas de poder, con temor y bajo la amenaza de sus acosadores no se atreven a expresar la situación que viven, son silenciosos, apabullados, no hay cómo ni a quién comunicarle, a la espera de crecer y ser ellos los dominadores, los acosadores.

Varias fueron las ocasiones en las que Andrés fue perseguido y acosado, como aquella vez que cruzaba por el pasillo como de costumbre y se topó con el grupo de acosadores, liderados por un joven alto de pelo mono, que se ríen y hablan en voz baja. Andrés pasa frente a ellos, entonces lo toman de su camisa bruscamente y lo ingresan al aula, la misma que ya es convertida en una jaula de castigo. A pesar de su resistencia lo doblegan en fuerza y en multitud, todos aprovechan y lo convierten en saco de golpes: unos lo golpean en la espalda, otros en sus extremidades, ya sin poder hacer resistencia lo sueltan a la espera de que haya sido una lección apremiante. Nadie en la escuela se entera de la paliza. Solo quedan los chichones y un silencio absoluto.

En las siguientes jornadas lo único que le quedaba a Andrés era evitarlos. Cambia la ruta para llegar a su aula de clase, ahora se abre camino por pasillos que, aunque es más largo el recorrido, son seguros y tranquilos. Si se topaba con alguno de sus acosadores entonces ya sabía la estrategia: apretar su seño, mirar con fuerza. El miedo debía ser aparentado por una actitud de poder, eso sí, si se requería correr, entonces hacerlo a toda velocidad.

Al sentirse atrapado entre el temor que provocaban los continuos acosos escolares, miradas, palizas, insultos y un resentimiento que crece cada vez más en Andrés, ¿qué tan prudentes pueden ser los consejos de un nuevo amigo cuya procedencia no es muy conocida y sus relaciones no parecen ser muy sanas? Al fin un compañero de camino que escucha y recomienda.

Andrés, en diferentes trajines de la casa a la escuela y de la escuela a la casa, se enrolaba más con su compañero, el Costeño, con quien compartía aula y camino, permanecían durante el día varias horas, era una relación que le permitía tener nuevos aprendizajes, no solo en el aula, también compartían vivencias y anécdotas de sus vidas y quizá coincidían en lógicas personales para resolver situaciones cotidianas o que emergían en su vivir. El Costeño no solo escucha vallenatos, también escucha lo mal que Andrés la está pasando por culpa de los acosos escolares.

Es la hora de tomar una decisión y reaccionar a esta situación, Andrés aprovecha la relación con el Costeño para tomar represalias, confrontar y enfrentar a los acosadores de una buena vez. Ya no está solo, sus acosadores deben saberlo, ya llegará el momento, este acompañante del camino y la escuela también está dispuesto a enfrentar las circunstancias de la vida y defender a Andrés.

La jornada poco a poco marca su final, los discursos de los profesores son confusos, la capacidad de atención es mínima, el reloj inquieto pero lento, la academia escolar debe esperar una nueva jornada, se sobrepone la ansiedad de salir de las aulas, el hambre aumenta, la imaginación de muchos estudiantes reposa en otros quehaceres que ejecutarán en la tarde, se disipa la angustia con la broma y la bola de papel que vuela libre por la habitación del saber, hasta chocar con una cabeza medio dormida. Hay una señal: el profe con sus ojeras marcadas toma su borrador de tablero, ordena a medias sus apuntes de la clase, enuncia la lista de quienes deben asear el aula y suenan tres campanas, la multitud con sus mochilas sale arrolladora. Se empieza a sentir el silencio entre paredes, solo algunas voces de los estudiantes aseadores.

Andrés no sale entre la multitud, debe esperar a su hermana a pesar de estar disgustado con ella, está entre sus deberes, ella es su compañera de camino y por recomendación de sus padres el trayecto hay que hacerlo juntos, también está su otro acompañante, el Costeño, quien no lo desampara, parece su perro guardián. Para esta jornada, a su hermana le corresponde contribuir con el aseo del aula, Andrés debe esperar, así que busca un lugar cómodo para reposar, lo hace en el prado cercano a la portería a la sombra de algunos san joaquinos cuyas flores sirven como decorativos para la entrada a la escuela, desde allí puede vigilar todo aquel que entre o salga.

Agazapado a una buena sombra, Andrés contempla el gran hallazgo de la mañana, su navaja, su puñal. ¿Qué puede pasar por su imaginación? ¿Qué pasará por su cabeza con excelsas capacidades lógico-matemáticas y al que le gustan tanto las nuevas tecnologías informáticas? Su profesora de primaria lo sabe: *A este joven le gustaban mucho las operaciones matemáticas, las resolvía con una facilidad, yo las aprovechaba para mantenerlo ocupado o le prendía el computador, porque esto también lo encantaba.*

Mientras espera a su hermana hay algo que sucede en el interior de la escuela y que Andrés desconoce. Sus acosadores, quienes le han generado pesadillas escolares, coinciden este día con su hermana en la responsabilidad del aseo de los salones de clase. El destino prepara para Andrés otro encuentro poco deseado: por esa puerta donde espera ver salir a su hermana también saldrían otras personas no atractivas para él. En el grupo de jóvenes que abandonan la escuela Andrés observa la silueta de su hermana, pero ligeramente se confunde al percibir también la presencia de sus acosadores.

"¡Ahí vienen esos manes!", le dice al Costeño con mucho asombro. Sus nervios aumentan, su respiración se entrecorta, su corazón palpita más rápido de lo normal. Está agazapado en el prado, pero su cuerpo lo pone en evidencia. El puñado de estudiantes avanza hacia la portería. Andrés parece en un juego de tenis, ha cambiado su mirada del lado de su hermana al lado de sus acosadores quienes están a punto de cruzar por su ubicación; ya está en evidencia, solo hay dos cosas que le dan tranquilidad: la presencia del Costeño y su hallazgo en la mañana, aquel puñal que reposa en su bolsillo derecho. Su mente se concentra en ese lugar y en el objeto que lo ocupa, ahora su instinto natural de supervivencia es más fuerte y entonces emprende la huida.

Atraviesa la portería con paso veloz, cruza la acera, sus acosadores al notar esta reacción lo persiguen, aprovechan el caos vehicular generado por el carrotanque lechero de color rojo, y dan alcance al temeroso Andrés. Su hermana interviene. Hay caos, hay confusión. Andrés hace uso de todo aquello que su maestra vida le ha enseñado, entonces resuelve desde su lógica movilizadora.

Ese día lo que pasa es que yo me asusto y cruzo la acera, ellos me siguen, aprovechan que el carrotanque rojo pasa en ese momento, hacen el cruce a mi lado de la acera y me empujan, yo siento un golpe en la espalda, entonces yo ¡taque!, de una uso el puñal. No sé más porque yo empiezo a correr. Se escucha el grito del Costeño: ¡corra hermano, corra, usted la cagó y la policía nos va agarrar!

Andrés sale como alma que lleva el diablo, sus ojos no ven el camino, no puede verlo, su cuerpo electrizado busca un lugar seguro para ocultarse, así que acude a su hábitat: los potreros, la manga, los árboles, a la verdura del campo. Ya ligeramente calmado, pero con temor de ser linchado o ajusticiado, se abre camino entre los potreros buscando llegar a su casa.

2. Desde el análisis y la discusión

La escuela rural es una microsociedad de relaciones y conflictos

Las voces que narran la historia de vida de Andrés Escolar dan cuenta de las lógicas de funcionamiento de una escuela rural, al parecer vinculada a las dinámicas de la escuela tradicional, centrada en la adquisición de conocimientos académicos, en la que se planifica un currículo y muy sujeta a la legislación de la educación actual. Al cumplir con estos propósitos procura conservar el orden y la armonía, reglamentados por normas que regulan los comportamientos de los estudiantes para que no se salgan de los lineamientos establecidos, lo que Adorno (1993) denomina como *prototipos de alienación*. Andrés, en jornadas escolares, debía hacer formación en el patio y escuchar y recordar normas y demás pautas de disciplina escolar. Escuela que al parecer forma bajo un solo cauce: desarrollo del saber y hacer, y que centra su interés en promedios académicos, pues al decir de Moreno (2009), es una "escuela que le interesa a alguien" (p. 160).

La experiencia de vida de Andrés Escolar parece manifestar otros intereses en la escuela rural: disfrutar de las relaciones sociales, del patio, del balón, del picadito en el recreo. En relación con lo anterior, Del Rey, Ortega y Feria (2009) expresan que la escuela no es solamente un escenario de instrucción y adquisición de conocimientos, sino también un ámbito de desarrollo personal y de aprendizaje social, de convivencia, por lo cual hay que comprender que sus efectos no deben ceñirse a saberes concretos, sino que también hay que visualizarlos y evaluarlos en el desarrollo general de la personalidad individual y social de sus actores.

La escuela rural donde Andrés Escolar asiste es el reflejo de una sociedad con sus diferentes problemáticas, mirada desde las

relaciones e interrelaciones entre los sujetos que la habitan de forma periódica. Los estudiantes que la conforman proceden de diferentes contextos socioculturales: urbanos, rurales, contextos mixtos; allí tienen origen experiencias y comportamientos como fruto de las redes sociales que se vivencian en aspectos deportivos, religiosos, laborales, culturales, políticos y comerciales que, al parecer, y de acuerdo con la necesidad del momento, se reproducen en la escuela. Con relación a esto, Ortega (2004) referencia la escuela como una microsociedad donde se tejen diferentes relaciones sociales, hay intercambios de ideas, se comparten testimonios, se aprenden y desaprenden constantemente nuevas actitudes personales.

La escuela rural es una microsociedad donde se viven múltiples interrelaciones entre pares, docentes y estudiantes, es común que se presenten diferencias, de edad, género, gustos, apreciaciones, territorialidad o poder, las confrontaciones ponen en evidencia la conflictividad escolar y las diversas formas de resolverse. Cada individuo resuelve de acuerdo con sus lógicas, disposiciones y actitudes, recopiladas en su experiencia personal, por una diferencia mínima se pasa a la agresión física o verbal, también es posible que solo se quede en una situación pasajera sin consecuencias, que no amerite la intervención por parte de quienes regulan la escuela.

Una confrontación que da paso al conflicto, el cual se convierte en una posibilidad de aprendizaje social. De acuerdo con Vinyamata (2004), el conflicto es un motor para el desarrollo de la humanidad, lo aparentemente riesgoso del conflicto es el señalamiento que recibe por la comunidad que busca conservar la armonía grupal, que lo percibe como peligroso, un agente perturbador de la convivencia, Hirschman (citado por Henao, 2012) lo llama corrosivo y potencialmente destructivo del orden social.

Andrés Escolar: una historia de conflicto, acoso escolar y formas de resolver

La historia de vida de Andrés Escolar da cuenta de una experiencia conflictiva producto de una diferencia de edad, protagonismo y territorialidad. En la cultura escolar no es común que quien llega, conocido como novato, sea protagonista en las prácticas escolares y mucho menos que se vea como líder de un territorio, en este caso el lugar de acción es el patio, siendo así, esto motiva la confrontación con otros estudiantes. Fisas (1998) describe el conflicto como tensión entre dos partes con necesidades diferentes, y a pesar de que el conflicto es inherente a lo humano permite distintas miradas de acuerdo a como se enfrente y se solucione. La experiencia conflictiva de Andrés presenta varias connotaciones: primero, la directiva de la escuela desconoce la situación, lo que no hace posible su intervención positiva como oportunidad de aprendizaje social, y deja en evidencia la debilidad de los canales de comunicación para hacerlo; en segundo lugar, Andrés como víctima de los estudiantes que lo confrontan en momentos repetitivos es agredido física, verbal y psicológicamente, la solución del conflicto pasa a un nivel de violencia escolar, y esta forma de violencia es conocida como acoso escolar.

El acoso escolar es producto de la cultura relacional, "se mezclan diferentes factores: el ambiente, la familia, el barrio, el grupo de pares, la escuela, la comunidad" (Henao, 2012, p. 118). Se perciben líneas de poder de uno o varios acosadores, quienes en algún momento también fueron abusados, maltratados, violentados por parte de sus familias, adultos, pares o en la escuela por sus docentes. Ellos repiten estas prácticas en compañeros que al momento representan debilidad y son objeto de su poder, convirtiendo este fenómeno en tradición de

la cultura escolar. "Al acosado es común verle en un perfil de debilidad, sometido en una situación de terror, comportamientos nerviosos que afectan sus relaciones escolares, rendimiento académico, ausentismo escolar, incluso el riesgo de homicidio y suicidio" (Henao, 2012, p. 120).

Andrés como sujeto social, en quien interactúa una mezcla de acontecimientos y experiencias, no tarda mucho en dar solución a su problemática de acoso desde su lógica individual, que al parecer no le permite ser el más débil, vivir enfrascado en el terror o silenciado; un acoso al estudiante equivocado. Ortega (2004) refiere, sobre la resolución del conflicto, que se requiere la suma de todo lo que se lleva dentro como fuerza inherente para reaccionar, es sumar todo lo recibido por aprendizajes formales e informales que se convierten en huellas, experiencias que saltan a la realidad como una actitud o disposición de comportamiento en un momento dado. Andrés resuelve con violencia, agresión con arma blanca, y genera una situación sin antecedentes en la escuela rural que, pegada al modelo punitivo tradicional, evidencia debilidades en sus protocolos de atención y seguimiento a las relaciones sociales y sus problemáticas.

Lógicas personales evidencian debilidades escolares

La experiencia de vida de Andrés Escolar con respecto a la conflictividad deja ver una escuela rural que tiene en su estructura una forma de preservar la armonía donde el conflicto, más que una oportunidad de aprendizaje social, es regulado mediante varios instrumentos, entre ellos el manual de convivencia escolar, donde se contemplan unos protocolos de atención a situaciones que se consideran perturbadoras del ambiente escolar. En este formalismo aparecen fichas observadoras de comportamientos en el aula y una ficha personal/hoja de vida que recoge todo un historial escolar, la situación será regulada de acuerdo con la falta,

que pasa desde compromisos de disciplina y alineación hasta la exclusión temporal o definitiva de la escuela. Al parecer estas lógicas escolares encarnan una recomendación del Ministerio de Educación, al incluir el ambiente escolar en el índice sintético de calidad, mencionado en la guía número cuatro como "Instrucciones para alcanzar metas educativas": la escuela deberá regular las relaciones y conservar la tranquilidad escolar. En discusión a lo anterior, Torrego (2001) recomienda ejercicios democráticos que permitan la vinculación de los actores de la escuela, en especial los estudiantes. En las intenciones de los manuales está la prevención de la violencia escolar y la definición de unas rutas para la atención del conflicto con procesos de mediación, conversación y conciliación.

En cuanto el acoso escolar, una experiencia de violencia que vive Andrés Escolar en la escuela rural aparentemente evidencia situaciones de este acoso que se quedan en el olvido, no alcanzan a ser manifestadas, permanecen en el silencio, en la impunidad, los mecanismos de comunicación por parte del acosado no son operativos o son insuficientes para darle manejo a la situación a través de los protocolos de la escuela. Andrés narra que es acosado en diferentes ocasiones mediante amenazas, insultos, golpes y audios, la escuela y su directiva no se enteran, esto contrasta con la lógica personal de Andrés quien dispone de una solución. "Todas las escuelas deberían tener una política escolar anti-acoso" (Henao, 2012 p. 121), para que se vincule toda la comunidad educativa y garantice estrategias de escucha y acuerdos sólidos que eviten soluciones trágicas que atenten contra la integridad del estudiante.

Lo que ocurre con Andrés Escolar, quien termina fuera de la escuela como consecuencia del seguimiento del protocolo o como recomendación de seguridad, parece ser un facilismo escolar por preservar el orden. Esa experiencia de

conflictividad y violencia escolar la desconoce la escuela como ambiente de aprendizaje, se resguarda en su sistema tradicional de control/sanción y prevención de las relaciones sociales, olvidando que la educación tiene como finalidad esencial el desarrollo integral de la persona, lo que debe suponer que el primer lugar lo tienen las necesidades del estudiante. Ortega (1997) hace mención de la bondad que posee la resolución de conflictos de forma pacífica como lógica fundamental para prevenir la violencia escolar, también se puede hacer hincapié en su propuesta de escuelas pacíficas y modelos ecológicos para el manejo de los conflictos en la escuela. Aprovechar las bondades de una ley de convivencia escolar que recoge una política pública, y dar participación a toda la comunidad educativa en un sentir social de democratizar las normas de convivencia (Torrego, 2001).

Un mirador de las relaciones sociales en la escuela: Las prácticas ludocorporales

Las relaciones sociales se cruzan de emociones, pensamientos, expresiones y actitudes, la escuela y sus actores requieren un lente para percibirlos detalladamente, bien sea para mediar, negociar, intervenir o encauzar. Un dispositivo que sirve como mirador son las prácticas ludocorporales, Orti (2003) las considera un espacio de libertad para expresar sentimientos y actitudes, pero a la vez un espacio para la manifestación de conflictos. El patio y todas aquellas representaciones que implican lo corporal dan posibilidades para identificar al líder, al mediador, al acosador, a la víctima, roles sociales que el estudiante asume poniendo en este escenario todo lo que es, una experiencia de vida reflejada en su cuerpo y sus relaciones sociales. A la anterior apreciación se unen García y Conejero (2010), al contemplar el universo que conforma la Educación Física, las prácticas ludocorporales como

escenario que evidencia las relaciones espontáneas que permite lo lúdico; al mismo tiempo facilita la aparición de actitudes y comportamientos discriminatorios, estigmatizadores y de rechazo sobre estudiantes que por su idiosincrasia no se ajustan al patrón o canon hegemónico que demanda la sociedad, lo que propicia reacciones para el análisis y la intervención.

La práctica ludocorporal, el picadito del descanso, el autogol, permiten identificar el personaje principal de esta historia, quien vive en cuerpo propio situaciones de conflicto, acoso y violencia escolar, las cuales terminan señalándolo, estigmatizándolo y excluyéndolo de la escuela.

Durante los descansos se podían ver los alcances de Andrés, lo malicioso, era líder, pero tenía mucho mundo, se percibía en la relación que manejaba con los demás estudiantes, a veces jugaba a la pelea, a darse golpes, y se daban duro —memoria corporal—, cuando él pegaba, fuera jugando o ya con rabia, era muy certero, como si supiera donde dar. Así lo recuerda una de sus profesoras de primaria. A manera de cierre, es importante destacar que a la gran debilidad de la escuela se anteponen las lógicas personales de cada estudiante.

Se evidencia la necesidad de abordar las interacciones en esta microsociedad, la escuela, como fuente esencial de los procesos de aprendizaje, el conflicto escolar como una oportunidad más que una amenaza, la práctica ludocorporal como un mirador de las relaciones sociales, el acoso escolar, cada situación, cada estudiante, un caso diferente. La escuela debe potenciar estrategias de comunicación y mediación prontas y eficientes dentro de sus lógicas, previendo que un estudiante puede responder de la forma menos esperada, agregando que la suma de sus actitudes es la suma de toda una vida de experiencias.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (1993). *Consignas.* Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo.* Granada: Forcé/Grupo Editorial Universitario.

Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 66, 159-180.

Fisas, V. (1998). Educar para una Cultura de paz, Barcelona, Cátedra UNESCO para la paz y los Derechos Humanos de la UAB (Quaderns de Construcció de Pau, nº 20).

García, J.N. y Conejero, M.A. (2010). Obesidad ¿diferencia o acoso? Educación física ¿problema u oportunidad? *Trances,* 2(2), 430-453.

Henao, O. (2012). Educación en y para la democracia. Medellín, Colombia. Alcaldía de Medellín.

Hirschman, A. (1996). Los conflictos sociales como pilares de las sociedades democráticas de libre mercado. En Albert Hirschman, *Tendencias autosubversivas.* Ensayos. México: FCE.

Moreno, W. (2009, Jan/Jun). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. *Currículo sem Fronteiras,* 9(1), 159-179.

Ortega, R. (1997). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras.* Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.

Ortega, R. (2004). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

Orti, J. (2003). La resolución de conflictos en la Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física,* 13, 40-50.

Torrego, J. C. (2001). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de convivencia escolar. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula.* España: Ed. Escuela Española.

Vinyamata, E. (2004). *Conflictología: curso de resolución de conflictos.* Barcelona: Ariel S. A.

La vida: un canto a muchas voces

Interculturalidad y democracia, una relación posible en la escuela, cosas sencillas y comunes[1]

Alba Lucía Rojas[2]

1 El presente texto corresponde a una transcripción de la ponencia de la docente Alba Lucía Rojas, ofrecida en el marco del Seminario XXV: "La democracia, un saber y un hacer por reinventar en la escuela", el día 18 de agosto de 2017. Todos los derechos del texto los reserva la Alianza de Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos.

2 Coordinadora de las prácticas pedagógicas de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia.

La pregunta de la que quiero partir es: ¿cómo conversan en la escuela la democracia y lo intercultural? Sobre democracia Evelyne Pieiller, una articulista de *Le Monde Diplomatique*, en la edición de julio de 2017, en un apartado denominado: "Patologías de la democracia", habla de la pérdida de confianza de los ciudadanos en la democracia; desconfianza que evidencia la crisis en torno a una noción que le ha sido básica: la soberanía de la nación y del pueblo. La nación ya no es portadora de los mandatos del pueblo sino de una acumulación de deseos particulares que producen desencanto, por decir lo menos, en las nuevas generaciones, y el pueblo ya no sabe muy bien quién es, qué quiere, cómo se organiza, pero, sobre todo, no sabemos cómo se escucha.

Es difícil tener confianza en el gobierno de un país que nombra su modelo como democrático, sobre todo si recordamos que el capital siempre ha estado por encima de la democracia, que es lo que vemos cuando la voz del pueblo, organizada en colectivos sociales, clama porque no se firme algún tratado de libre comercio y el gobierno de turno hace caso omiso de él. O a menor escala, cuando en una escuela pública de la ciudad se quiere implementar

un proyecto de cultura saludable escolar y no se obtiene el permiso porque hay unos proveedores preestablecidos con quienes ya se tiene contrato. Muchos de quienes habitan ese espacio escolar están de acuerdo, pero ya existen unos asuntos que se sobreponen.

Como vemos, podemos decir que la democracia sigue siendo una bonita utopía en sociedades como la nuestra. Hay que decir que es en la participación y en la representación política donde más se elevan los indicadores de la democracia actual, al menos desde toda la explosión mediática. En un informe del PNUD del año 2014, nos dicen que, desde el punto de vista de un gobierno democrático, en lo que más falta avanzar es en lograr que la participación y la representación políticas sirvan realmente para garantizar el derecho de todos y de todas y no simplemente para repartir mejor el poder.

Cuando hablo de garantizar derechos estoy hablando de cosas realmente sencillas, pero también fundamentales, que suelen ser olvidadas muchas veces en el discurso político, supuestamente democrático. Cosas tan simples como que ningún niño o niña mueran por causas prevenibles, o por falta de atención médica, que los niños y las niñas vayan a la escuela y que completen una educación básica, con pertinencia. Que todos y todas desde su niñez aprendan a valorar su propia cultura a la vez que puedan celebrar la diversidad.

En el mismo periódico, *Le Monde Diplomatique*, Carlos Gutiérrez recuerda otras formas de gobierno que ponen en evidencia cómo algunos pueblos originarios han sostenido modelos que les facilitan la organización y la vida sin pasar por la democracia occidental. Es el caso de los zapatistas en México y otras comunidades donde: "mandar obedeciendo, representar y no suplantar, bajar y no subir, servir y no servirse, convencer y no vencer, construir y no destruir, proponer y no imponer acuerdos y prácticas que se evidencian en el caracol, imagen que además

ayuda a entender que estos son procesos lentos, firmes que se toman su tiempo".

Darle entrada a esta versión de gobierno de un pueblo originario tiene la intención de poner el foco de nuevo en lo que sucede localmente como escenario palpable y único de la experiencia concreta de nosotros como humanos. De nuevo la articulista Evelyne Pieiller dice que la experiencia vivida fundamental se da en la comunidad, por lo tanto se hace necesario reubicar su importancia en la construcción contemporánea de un buen vivir como se le viene nombrando desde algunos pueblos. "Basta de engaños intrínsecos de la democracia", cita la articulista Evelyn. Y con esto se refiere, y yo estoy de acuerdo, a que conceptos como nación, división de clase y humanidad den visibilidad al de comunidad, como lugar inicial para que los otros sean posibles. Y es en esa noción que veo terreno propio para plantear una relación entre democracia e interculturalidad.

Sobre comunidad podríamos hablar de varios conceptos. Me interesa aquí recoger una concepción que surge del acompañamiento en el programa Pedagogía de la Madre Tierra (Universidad de Antioquia). La comunidad como un sistema de relaciones afectivas, de poder y de sueños que se da en un territorio a través de unos sujetos. Lo interesante aquí es que sabemos que comunidad, en tanto palabra, imagen y práctica, siempre es un devenir. Una comunidad no es y ya. Una comunidad siempre va siendo, se construye. Y es esa posibilidad transformativa, de algún modo ideal, la que mantiene la pulsación hacia el propósito común: lo común de la comunidad. Esta imagen, que termina configurándose también a escala familiar y escolar, es, desde mi perspectiva, el escenario concreto de articulación de la utopía y de lo posible. En un lugar semántico muy cercano se halla lo intercultural; asunto sobre el cual tengo la sensación que le sucede lo mismo que a la democracia: es más lo que se habla que lo que se vive.

De lo intercultural me gusta la concepción del grupo Diverser, alimentada por otros autores latinoamericanos, donde se plantea la interculturalidad como un proyecto cultural ético, político y pedagógico. La concepción de proyecto y no de concepto, desde una mirada solo teórica, nos permite entender lo intercultural como posibilidad, como apertura, como devenir, y de producción creativa en el espacio ínter de la diversidad. Un gráfico que me gusta mucho, porque se incluye la Tierra como un organismo vivo, es una imagen que muestra distintas manos en la Tierra. Me gusta que se incorpore la Tierra, porque también es una concepción recogida de lo aprendido en este tiempo en que vemos necesario vincular nuestra relación con la Tierra como un organismo vivo; es decir, a la concepción de cultura desde su mirada más general, o desde su mirada de diccionario de cultura como usos y costumbres de los pueblos, o cultura como prácticas, representaciones y lenguajes, se le deben agregar, o mejor reconocer, las relaciones con la Tierra como un organismo vivo. Los territorios con su componente biofísico también nos hacen como seres y como cultura.

Como proyecto de reconocimiento a la diversidad, es entender lo intercultural como posibilidad de dar sentido a ese *between*, a ese ínter, a ese espacio que se crea en esa relación entre la diversidad; sentidos que deben, en todo caso, recoger y promover lo digno de la experiencia compartida, en este caso en lo local. La interculturalidad debe llenarse de prácticas sencillas y comunes como el respeto y el saludo mutuos. Imaginen este paisaje: la diversidad de prácticas y lenguajes expresada en maestros y maestras, jóvenes, niños y niñas con orígenes culturales, con afinidades, preguntas sobre lo sexual, lo religioso, lo político, lo masculino y lo femenino. Con los territorios como organismo vivo donde cohabitamos y con la cultura de la institucionalidad escolar como un otro que entra en esa construcción. Podemos decir que es posible, y más que posible, es necesario, la reivindicación de la

escuela como una comunidad intercultural donde la democracia y otras formas de organización del gobierno tengan lugar como prácticas sencillas y comunes.

Con respecto a lo anterior, recordamos el pensamiento del maestro Luis Villoro: "Su construcción no resultaría de imposición en ningún caso de ningún grupo o de ninguna nacionalidad o de ninguna etnia, o de ninguna creencia o ninguna ideología, sino de la cooperación de todos en un propósito común. Sería un mundo donde caben muchos mundos". Y yo diría: pensar y conversar una posible democracia escolar intercultural a modo de un caracol es una cosa sencilla y común.

Referencias bibliográficas

Pieiller, Evelyne (2017, julio). "Patologías de la democracia". *Le Monde Diplomatique*, n.° 197.

Niños (varones) conscientes, hombres re-significados

Hernando Muñoz Sánchez

Introducción

Muy buenas tardes, muchísimas gracias por la invitación, y a ustedes, gracias por estar aquí un viernes en la tarde. Yo hago parte de este espacio tan importante hace años, y, como ustedes vieron, una de mis profesiones es ser profesor, licenciado, maestro, y es algo que me enorgullece y que me ha dado toda la vida la posibilidad de transformar este mundo; porque es a través de la educación, del ejercicio de la docencia, como podemos cambiar el mundo.

Me pidieron hablar sobre la democracia y pensar la democracia desde la escuela. Considero que hablamos mucho, tenemos mucha idea conceptual de lo que es la democracia, pero no sabemos lo que es la democracia en el día a día, en la cotidianidad, y tengo que decir con mucho cariño porque también soy maestro, que los primeros que tendremos que aprender democracia somos nosotros, en nuestras propias vidas, en nuestro propio ejercicio, yo llevo 25 años en la docencia y no solo la docencia universitaria, sino que he trabajado con muchísimos docentes sobre temas de inclusión, de diversidad, de derechos humanos en este

país, en esta ciudad y afuera, en otros países; y tristemente lo que uno encuentra en muchos/as docentes es incoherencia entre el discurso y el hacer, y creo que la profesora Alba nos hace un llamado a que hablemos menos y hagamos más en el sentido y el ejercicio de la democracia, esa era la primera idea que quería compartir.

La segunda idea de la cual quiero partir es que no hay democracia en la escuela sin igualdad de género, no existe, no podrá ser posible hablar de democracia en la escuela sin hablar y practicar la igualdad de género. Y la tercera idea es que somos responsables de hacer de la escuela un lugar para formar seres humanos y ciudadanos y ciudadanas felices, aunque suene a color de rosa, es absolutamente indispensable pensar que tenemos que formar ciudadanos y ciudadanas felices y que la escuela es un espacio muy importante para este logro, pero más allá de ello, debemos ser conscientes de que nuestra labor puede aparejar esa posibilidad o puede destruirla. Una labor muy grande, demasiado grande, y de una responsabilidad enorme. Con razón, a veces cuando he trabajado con docentes, dicen: "¿pero por qué nos ponen tanto 'encima' a los docentes?". Y es verdad, es como el caso de la familia, la familia es responsable, y peor aún, culpable de todo. Lo que sí es cierto, y de lo que tenemos que ser conscientes es de que nuestra labor es grande, porque estamos formando vidas, nosotros no construimos edificios, nosotros no hacemos carros, nosotros no hacemos neveras, estufas, lavadoras, formamos seres humanos para la vida y para que sean ciudadanos y ciudadanas felices que actúen desde el sentido común, que desarrollen un pensamiento analítico y crítico, que cumplan con la norma, pero que también sean responsables de cuestionar, de dudar, de proponer.

Son dos cosas que tendríamos que hacer al hablar de democracia. Yo en la universidad se lo he dicho a los profesores muchas veces cuando estaba o no en la administración y en los espacios que he tenido, la democracia no es ser rebelde porque el

mundo nos ha hecho así. Los estudiantes llegan, "profe, decano es que…". "Siéntese y hablamos". Porque la idea no es que lleguen furiosos a reclamar, no, les digo: cuéntenme, hablemos, debatamos, eso sí, con argumentos. Estoy seguro de que hay que construir un nuevo discurso con los y las estudiantes que permita que los argumentos sean los que afloren, y no lo que hoy estamos alegando y concibiendo tan ligeramente como democracia, que es algo así como que todo lo que yo quiera y diga, pero nada que tenga que ver con deberes. Y lo otro, que tampoco es fácil, es lo que tiene que ver con el tema de género.

¿Para qué la escuela?

Hay que preguntarnos, pensando en la escuela de hoy, no en la escuela de los años cincuenta o de los cuarenta: ¿Para qué la escuela hoy? Creo, como ya lo dije, que la escuela es para formar seres humanos para la vida, hombres, mujeres, blancos o negros, heterosexuales, homosexuales, transgeneristas quienes sean, sin importar esas categorías. Seres humanos para la vida, para lo cual hay que proveerles de herramientas, y permítanme usar ese término tan técnico, *herramientas*, para referirme a ese logro. ¿Para qué? Para una vida feliz. ¿Y en dónde se adquieren esas herramientas? En la escuela, en la familia, en la relación que desarrollamos con la sociedad. La escuela tiene que ser uno de esos ámbitos de promoción y garantía de la igualdad; yo creo que aquí hemos fallado como estructura, no me refiero tanto a los docentes en su labor sino a la institucionalidad de la escuela, en cuanto a la garantía de la igualdad.

Es muy triste pensar que somos o hacemos una cosa y actuamos de manera contraria. Tengo ejemplos de profesores que estigmatizan y señalan a sus colegas por su orientación sexual al igual que a los y las estudiantes; he conocido de situaciones con

chicos y chicas trans que son excluidos, y la gran pregunta es: ¿cómo es esto posible? Tal vez hayan visto ayer una noticia en Alemania, le preguntaban a la ministra que cómo era posible que los profesores ganaran más que los médicos, que los policías, etc., y ella respondió: "porque ellos son los que les enseñan a ustedes, ¿cómo voy a poner por debajo a quienes los han formado y les han enseñado a ustedes?". Ojalá eso pasara aquí, deberíamos tener el primer lugar de todos los lugares. Hace mucha falta que este país entienda, y la institucionalidad entienda, el papel que tenemos en la formación de seres humanos para una vida y una ciudadanía diferentes.

Otro elemento de para qué es la escuela: es para el crecimiento personal y el desarrollo del sentido colectivo. Lo que aprendemos en las aulas se tiene que ver reflejado en la transformación de la sociedad, en una sociedad que empieza a reconocerse desde la ciudadanía, no le tengamos miedo al tema político, a la formación política. Nosotros, ustedes y yo, somos políticos, óigase bien, no estoy hablando de política electoral, estoy hablando de que somos sujetos políticos y éticos que transforman y que trabajan para que este mundo se transforme, y en ese sentido creo que hablo del colectivo, de lo colectivo.

En la escuela estamos cayendo en un error fatal, pensar en el individuo sin mirar lo colectivo. Si entendiéramos lo colectivo creo que esta sociedad sería diferente, y la idea es que la escuela forme un sentido de lo colectivo en el espectro más amplio posible, que se pueda hablar del sentido común por encima del deseo personal.

Con relación a lo colectivo, lo otro para lo que está la escuela es para ir en contra —con argumentos— del statu quo, es decir, para hablar un lenguaje diferente del que nos quieren imponer, y no digo en contra de la norma sino para rehacer y resignificar la norma y los deberes que tenemos tanto en la escuela como fuera de ella, lo que permite la inclusión de un lenguaje colectivo

que pone en duda, que cuestiona, que da paso a un lenguaje de inclusión y de respeto.

La desigualdad tenemos que entenderla desde las huellas específicas que se generan en la escuela, como reproductora de discursos. En este tema Michel Foucault (1997) ha sido un maestro, nos ha mostrado cómo vamos reproduciendo sin darnos cuenta, sin comprender, unos discursos y unas acciones históricas de la escuela como institución de vigilancia, de control; igualmente, sus desarrollos posteriores sobre la microfísica del poder, la idea de que el poder no es localizable como un aparato centralizado, es como si sólo estuviera en el Estado o en muchas formas de carácter estatal; y no, el poder reside en múltiples ámbitos de manera mucho más minuciosa y cotidiana y sus discursos permean los cuerpos, por ejemplo, y ahí empezamos a hacer referencia al tema del género. Foucault (1992, 1995, 1996) dice que lo que hace la escuela es reproducir ese sistema de poder del statu quo, realizando esas prácticas, esas acciones y esas "pequeñas cositas" que se van metiendo, y nosotros ni siquiera nos damos cuenta cuando discriminamos, cuando hablamos excluyendo, repitiendo chistes, ni siquiera analizamos lo que dicen porque nos hacen reír, y chévere reírse, es una maravilla, pero hay que pensar hasta por qué nos reímos, si no, caemos en el asunto que va permeando de forma sutil la inclusión, la igualdad y el respeto por las diferencias; es ese poder que no se localiza, sino que se puede ver en muchos lados como ingenuo, y cuando se toma conciencia de él ya es demasiado tarde.

La resistencia que posibilita el cambio

Las escuelas son sitios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de

> relaciones de poder asimétricas que favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas. (Giroux, 1983: 65).

Ustedes saben que el currículo oculto es todo lo que vivimos en todo el ambiente escolar: en el recreo, en el aula, en el comedor, en los baños, lo que viven y ven ese niño y esa niña. Culturas subordinadas y dominantes, exclusiones de clase, competencia y, por supuesto, conflicto y resistencia que tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que favorecen a las clases dominantes, etc. Pero el punto esencial de esto es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de la escuela, es decir, es ese tira y afloje entre lo que queremos y lo que realmente se da, porque pareciera que las diferencias, las exclusiones y demás estuvieran pegados en la piel como los tatuajes, que se quedan ahí, o como si los lleváramos en la sangre.

¿Qué es la democracia en la escuela? Diría, y esto no es ninguna definición sacada de diccionario, sino que, pensando en este seminario, me permití creer que es un nuevo escenario en el que la organización institucional, los currículos, y el conjunto de interacciones cotidianas sustentan (deben sustentar) una socialización diferenciada, que no por sutil deja de tener un impacto significativo en la conformación de la subjetividad y en los desempeños académicos y sociales posteriores, donde se aprenderá cómo enfrentar o no las diferencias de sexo, etnia, orientación sexual, identidad de género, etc.

Los y las profesoras hoy tenemos que pensar la sociedad desde otro punto de vista, y la socialización se tiene que dar, estar presente en todos los espacios. Los conceptos se aprenden

en cualquier momento, miren la internet y ahí los tienen. No sé cuántas posibilidades hemos perdido de enseñar, de entender que necesitamos formar para la vida. Les he dicho a muchos docentes en talleres y conferencias, hablando de diversidad sexual o hablando de temas de género: pare la clase, de matemáticas o de física o del tema que sea, en el momento en el que usted vea que se presenta la oportunidad para enseñar, hablar o debatir sobre una cuestión de inclusión, de respeto por la diferencia, pare la clase profe, párela y quédese en eso que está pasando ahí, les juro que haremos mucho más por este país, que transformaremos más vidas, que esos seres van a ser seres evolucionados y que sólo así tendremos una sociedad diferente. Pare la clase, y si el coordinador le dice que no dio el contenido, cuéntele qué va a pasar con la vida de esos jóvenes, de esas niñas y esos niños, es que, en esos momentos es cuando se da la opción realmente de una transformación. Tenemos que ser políticos, eso es ser políticos, en el sentido que lo definí al inicio.

La escuela está sumergida en una cultura machista, heteronormativa y androcéntrica, y es ese uno de los lugares esenciales donde se cimentan las identidades de género, es decir, la forma como aprendemos a ser hombres o mujeres en un contexto sociocultural, en el marco de una sociedad patriarcal, machista, heteronormativa, androcéntrica, que inculca valores, imágenes y patrones de comportamiento asociados a la institucionalidad instaurada en ella. En la escuela se refleja todo, se ve todo, se vive todo, vivimos todo lo que se instaura en la sociedad.

Ya entramos en el tema de género, y les cuento una cosa, los docentes somos los más resistentes a pensar la cimentación de género en la escuela, es muy duro porque no es para nada fácil, porque no nos han dado unas herramientas para hacerlo, y en eso tienen mucha responsabilidad las facultades nuestras de educación, de ciencias sociales. Quienes formamos maestros no

hemos ganado en la malla curricular de la formación de maestros la posibilidad de hablar mucho más amplio y claro de estos temas. Yo recuerdo cuando estuvo, y seguro muchos de los que están aquí lo recuerdan, el tema de la educación sexual, y todos los maestros hacían la especialización de educación sexual y ahí se iba escuchando lo mismo, desde lo biológico sin más, pero la vida no cambiaba, es decir, no les enseñábamos sobre las categorías sociales de exclusión que tienen que ver con el lugar que ocupan los hombres y las mujeres, sobre las relaciones de poder, etc. No sabemos realmente qué es y para qué sirve la educación sexual. Les digo una cosa, y perdonen que hable con tanta pasión, que si tuviéramos claro el tema de la sexualidad en su más amplio campo, no simplemente sobre la reproducción, si lo tuviéramos claro no tendríamos tantas niñas embarazadas, de eso estoy seguro, porque hablaríamos de eso y mucho más, pero nos dicen: de eso no se habla. Pero es que sí tenemos que hablar de eso, tenemos que hablar de género, de que existen diferencias entre hombres y mujeres, pero que no por ser diferentes los hombres somos mejores.

Tenemos los docentes que empezar a ver a los y las estudiantes como personas que hoy tienen acceso a mucha información, de muchas maneras, qué mejor que de estos temas se informen en la escuela, en sus familias.

No existirá una escuela democrática sin niños (me refiero aquí a varones) que no tengan miedo de pensarse en el hacerse hombres, que no tengan esa dificultad enorme para pensarse desde el género. Los hombres llevamos una carga monumental, por los mandatos que esta cultura nos pone y exige para llegar a ser "verdaderos hombres". En la escuela caemos muy fácilmente en esta reproducción.

La reflexión es que el género también implica a los hombres, ese significado de ser hombre, y como dice Foucault, desde la

escuela, en eso que uno no se da cuenta, en eso que va repitiendo sin reflexión, que va reproduciendo en cosas tan aparentemente simples, como cuando decimos: cuidado, pues así no se sientan los niños, así no hablan los niños, etc., así lo hagamos muy sutilmente, es así como estoy implantando la idea de que los niños tienen que sentarse de una forma y no de otra, que las niñas tienen que hablar así y no de otra manera, etc. Sin ser conscientes estamos instalando una serie de dispositivos culturales mencionados por Rawelyn Connell, una escritora muy importante sobre el tema de las masculinidades, y que define cómo la masculinidad es hegemónica. Uno de los elementos más valiosos de su teoría es la capacidad heurística para señalar que no se es masculino per se, sino por adoptar ciertos modos de ser y comportarse con respecto al dominio y al poder (M. Viveros, 2000).

A partir de estudios de muchos antropólogos de diferentes lugares, David Gilmore (1994), que es un australiano, concluye que en las sociedades con fuerte diferenciación entre los sexos, el repudio de lo femenino y su dominación tienden a ponerse como valores fundamentales de la identidad sexual masculina: amen a las mujeres como un ser débil, objeto sexual, pero eso sí, no se parezcan a ellas, cuidado, porque eso es muy liminal y se corre el riesgo de parecerse, y no, ahí no se puede hacer. Gilmore plantea que a los hombres, y pude constatar en mi investigación que volvemos al mismo asunto, y es que desde hace muchos años se está orientando una masculinidad desde la escuela, se les dice: varón, usted tiene que ser protector, proveedor y preñador; lo económico, el ser protector, entre otros, en esta cultura y en muchas otras, hacen referencia a que "hacerse hombre", o en otras palabras, ser "verdadero hombre" parece ser un reto rodeado de dificultades y riesgos, entre otros, los de perder reputación, estatus y con frecuencia la vida. Al parecer, en las culturas con fuerte predominio masculino la construcción social de la masculinidad pasa por una serie de rituales de iniciación de crueldad

variable con el iniciado, por medio de los cuales se logra la separación del futuro hombre respecto del mundo femenino en el que vivió sus primeros años (Connell).

En todo este proceso de socialización de los varones hay un asunto muy interesante, la presión social que ejercen los pares es tan impresionante que hace que todo lo recibido en la formación se reafirme (muy pocas veces ocurre) o se deje a un lado. La investigadora Norma Fuller dice que la feminización en este contexto se piensa que ocurre, uno, debido a una extensa prolongación del vínculo madre e hijo, ¡cuidado!, ¿usted está con su mamá todavía, hombre de 40 años? Todos esos dichos, esas creencias y esos imaginarios que todavía tenemos, cuando un varón es incapaz de imponer su autoridad sobre la esposa o sobre la novia cuando le ponen los cuernos, etc., y otras características en el código de honor masculino juegan un papel importante y primordial en el control de la sexualidad de las mujeres, de la madre, de la esposa, de la hija. La antropóloga Virginia Gutiérrez, que investigó las caracterizaciones culturales, hace referencia a que estos rasgos mencionados por Fuller hacen parte de las culturas colombianas. La subcultura santandereana, por ejemplo, evidencia una división en cuanto a los valores morales para el hombre, la moralidad está definida en términos de fortaleza, de tener coraje, de predominar, de tener cojones, y para la mujer santandereana lo principal es la castidad, la vergüenza sexual, que aunque no crean sigue siendo igual, y eso lo pude comprobar en mi investigación sobre masculinidades, sigue siendo igual, y lo que encuentro es que básicamente estamos dando vueltas en el mismo círculo, con otras formas de presentarlas, el hombre debe dominar el espacio público, debe tener un trabajo, en todo caso ingresos que le permitan proveer. Pensé que eso había cambiado porque hay mujeres que ganan más que muchos hombres, y no, eso no ha cambiado, en lo económico, por ejemplo, no hay nada más difícil para un hombre que no pueda proveer o que no tenga dinero; tener una familia,

mujer e hijos, es decir, la heterosexualidad, no ser homosexual y no parecer una mujer, etc.

Hay un dispositivo pedagógico de género. Se define como tal cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de subjetividad. Por ello, dichos dispositivos corresponden a muy variados escenarios, dinámicas y acciones sociales; prácticamente involucran el conjunto de la vida cotidiana, pero se hacen enfáticos en instituciones que, como la escuela, tienen como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales, al lado de la transmisión de contenidos (García, 2003, Tomo 1, p. 13).

En la escuela, al igual que en toda cultura local, la acción y la interacción de sus participantes no pueden entenderse como una inspiración o producción individual; ellas son el resultado de unas reglas creadas y validadas colectivamente que configuran la estructura profunda de dicha cultura, en el sentido de que aunque no son perceptibles a simple vista, sí se convierten en un ordenador significativo de ella. Ello explica por qué la negociación de las reglas en un grupo escolar específico, en ocasiones latente, tiene como referentes imágenes sobre hombres y mujeres que se han construido —o negociado— en la cultura social más amplia o en la propia cultura local (imaginería de género) y, por tanto, se toman como algo dado (García, 2003, Tomo 3, p. 4).

Conclusión

La escuela tiene como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales al lado de la transmisión de contenidos. Creo que sí se trata de transmitir contenidos, pero también de pensar cómo estamos haciendo esa transmisión de valores personales y colectivos a estos chicos y chicas. Cómo estamos construyendo imaginarios colectivos que nos lleven a pensar en la igualdad entre hombres y mujeres en la escuela y que nos

permitan pensar en establecer relaciones diferentes. Pregunto: ¿cómo lo harán?, ¿cómo va a hacer usted? Porque lo que acabo de presentar es lo que estaba en la escuela según Foucault, pero Giroux nos dice otra cosa, que existen otros tipos de currículos, que los maestros y maestras tenemos otras opciones y podemos hacer otras cosas. ¿Cómo lo hará? ¿Qué va a hacer usted para transformar ese micropoder, esos poderes que se conceden al género masculino en la escuela, a un nivel de igualdad? Hoy el trabajo es también con los hombres, si la democracia es igualdad y la escuela es uno de los espacios más importantes de socialización, también hay que enseñarles a los varones, a los niños que ustedes tienen, que no nacen sino que se hacen, los hombres también nos hacemos, ese cuento de que son las mujeres las que se hacen, y que por naturaleza somos y no podemos cambiar, no, como dijo Simone de Beauvoir, las mujeres no nacen, se hacen. Yo comprobé y sigo comprobando en mi investigación que los hombres también nos hacemos, y si nos hacemos también podemos desaprender y hacer parte de la transformación de las relaciones de poder y, por ende, de la sociedad.

Muchísimas gracias.

Referencias bibliográficas

Connell, R. (1981). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades, poder y crisis* (pp. 31-48). Santiago de Chile: ISIS-FLACSO/Ediciones las Mujeres.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuller, N. (1997). *Identidades masculinas: varones de clase media en el Perú.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

García S., Carlos I. (2003). *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar.* 2.ª ed. Bogotá: Universidad Central, Pontifica Universidad Javeriana, Alcaldía Mayor de Bogotá, Casa de la Mujer.

Gilmore, David (1994). *Hacerse hombres. Concepciones culturales de la masculinidad.* Barcelona: Paidós.

Giroux, Henry (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Harvard Education Review,* 3. Traducción de Graciela Morzade.

Gutiérrez de P., V. (1996). *Familia y Cultura en Colombia.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia

Viveros, M. (2001). Masculinidades, diversidades regionales y cambios generacionales en Colombia. En M. Viveros, J. Olavarria y N. Fuller (2001), *Hombres e identidades de género, investigaciones desde América latina* (pp. 34-132). Colombia: Litocamargo Ltda.

“Desafíos urgentes de la escuela en la construcción de la paz”

Experiencia de la Red Feminista Antimilitarista

Ponente: Sandra Isaza Giraldo

Las cicatrices

No hay cicatriz, por brutal que parezca,
que no encierre belleza.
Una historia puntual se cuenta en ella,
algún dolor. Pero también su fin.
Las cicatrices, pues, son las costuras
de la memoria,
un remate imperfecto que nos sana
dañándonos. La forma
que el tiempo encuentra
de que nunca olvidemos las heridas.

Piedad Bonnet. *Explicaciones no pedidas.* 2008

Con este poema abro este escrito con la necesidad vital de pensar este momento histórico para Colombia, en el que las cicatrices deben posibilitar hacer memoria para re-significarnos y pensar los retos que como país tenemos, más aun las maestras, los maestros, la escuela y toda la comunidad educativa. Este texto busca entonces presentar las reflexiones políticas y nuestro hacer

como educadoras y feministas populares frente a la búsqueda por asumir los "Desafíos urgentes de la escuela en la construcción de la paz".

Para empezar, quiero compartir un texto que se publicó en la cartilla "Para la guerra nada. Sistematización de la propuesta pedagógica y estética de la Red Feminista Antimilitarista" (Isaza, 2017):

> Ha sido en tiempos de guerra en la que más de cinco generaciones nacimos, donde se fue (sic) diluyendo las causas por las cuales un acto de dolor e indignidad hizo que una parte del pueblo se levantara en 1948, al ver frustrados los sueños de una política real para la gente; la guerra fue agudizándose y los recuerdos de la política fueron separándose como dos líneas paralelas, por una corrían las posesiones presidenciales, las leyes, los decretos y por otra parte los asesinatos, los enfrentamientos entre el mismo pueblo, las justificaciones del ejército, las victorias parciales, el paramilitarismo, y un día para nuestra mayor desgracia el narcotráfico.
>
> De esta manera, los relatos de la guerra se impusieron como una dinámica única de nuestra historia; se constituyó una hegemonía narrativa para contarnos lo que sucedía y comenzamos a tomar palabras prestadas para intentar explicar los hechos que ocurrían en las veredas y en las calles de nuestros barrios, sin embargo, esas palabras comenzaron a desdibujar las raíces, los personajes, las razones, los rostros de los responsables, de repente, recordar era peligro. Se impusieron con terror silencios profundos, interpretaciones absurdas, de pronto cuando abrimos los ojos, el relato de nuestra historia ya no era nuestro, era de una élite, la misma que frustró un proyecto

de liberación real en el siglo XIX, la que se apropió del Estado–Nación dejando nuestras tierras como la herencia y el vínculo permanente con el régimen colonial.

¿Cómo volver visibles a los invisibles de nuestra historia política? ¿Cómo cuestionar los relatos de nuestra historia política y construir los nuestros? ¿Cómo darle sentido a nuestras palabras, cómo crear nuestra forma de enunciar lo que nos pasó, lo que soñamos, por lo que luchamos, lo que perdimos, lo ganado?

Rescatar nuestra historia de la hegemonía para hacerla más nuestra y no ajena a nuestra realidad, pasa por buscar las formas de encontrar nuestras narrativas, dejar a un lado las palabras con las cuales quisieron que caracterizáramos lo que sentimos y vivimos. Comenzar a nombrar la realidad así como la vivimos: con rostros, con apellidos, sin abstracciones. Como lo afirma Silvia Rivera: "*Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: las palabras no designan, sino encubren, y esto es particularmente evidente en la fase republicana, cuando se tuvieron que adoptar ideologías igualitarias y al mismo tiempo escamotear los derechos ciudadanos a una mayoría de la población. De este modo, las palabras se convirtieron en un registro ficcional, plagado de eufemismos que velan la realidad en lugar de designarla"* (Rivera Cucicanqui, 2010, p. 19).

Con la necesidad de encontrar esas narrativas y poder seguir avanzando en una práctica pedagógica a partir del pensamiento crítico, desde hace algunos años decidimos empezar a provocar la palabra, sacar la voz con niños, jóvenes, mujeres y estudiantes para nombrar los relatos y las afectaciones que cada sujeto tenía con relación al conflicto armado en Colombia, además de comprender

y enunciar qué fue lo que nos pasó, cuáles eran las ideas políticas que han estado en confrontación, las comprensiones que se tenían de cada actor, las responsabilidades de cada uno de ellos y los registros que quedan en el cuerpo y en la historia, pero lo más importante: pensar en los **retos y potencialidades de un proceso de paz para el país**.

Es así que comenzamos a **pensar en la esperanza**, lo que nos implicaba vivir con plena conciencia en tiempos actuales de no repetir el discurso gastado de la guerra, el odio, el miedo, romper con el silencio y la naturalización de la muerte, el racismo, el machismo, los feminicidios, la explotación sexual y todas aquellas violencias que se han agudizado producto del conflicto armado y que fueron escondidas por los medios de comunicación, porque lo que prevalecía eran las noticias que sustentaban la continuidad de la guerra.

De ahí que uno de los primeros retos ha sido darle fuerza al diálogo y problematizar las **relaciones de dominación que se dan en el aula**, donde no escuchamos a los estudiantes ni potenciamos la participación, ya que pensamos que los maestros somos los poseedores de la verdad o del conocimiento. Escuchar es permitir que la realidad del otro entre en el aula, la necesidad de que la escucha genere vínculos, cercanía y, sobre todo, posibilidades de transformación entre el maestro y el estudiante, como dice Carlos Lenkersdorf (2008, p. 18):

> El recibir escuchando nos transforma sin que lo esperemos. Nos afecta de modo inimaginable, el recibir encierra el secreto: es el otro, son los otros cuyas palabras no las hacemos, no son producto de nuestro actuar, sino que lo viene de afuera y nos sacan del centro donde nuestro yo prefiere estar para mandar, dirigir y estar arriba. Al sacarnos del centro no nos margina ni nos

> empuja hacia la periferia, sino que se integra nuestro yo en el nosotros, formamos una comunidad dialógica, he aquí la obra secreta del recibir.

Es en ese mismo recibir donde puedo asumir desde qué lógica piensan los y las demás, sus rupturas y búsquedas como sujetos, como comunidad, y en esa medida debe darse apertura en el aula para que existan múltiples realidades, proyectos, identidades, lo heterogéneo y lo amplio, que contrarrestan con las determinaciones únicas y hegemónicas del machismo, las ideas conservadoras, lo heteropatriarcal, el mundo blanco, el consumo y el individualismo, determinaciones que necesariamente son violentas ya que niegan la otredad, despojan y subordinan a las mujeres, las lesbianas, los homosexuales, la mujer y el hombre negros, o a quienes tienen una forma de pensar que va en contra de una idea conservadora.

Por eso nuestro primer reto como docentes es romper con la naturalización de dichas violencias, problematizándonos frente a nuestras lógicas de pensar, pero lo más importante, haciendo que el pensamiento se vuelva reflexión para negar cualquier dominación que pretenda validar la eliminación y el silenciamiento de la vida.

Es en ese mismo sentido que vemos la necesidad de aportar a la construcción de subjetividades políticas, éticas y democráticas con las niñas, los niños, los y las jóvenes, que legitimen al otro como un actor político que problematice y construya vínculos y conocimientos que desafíen la naturalización de la muerte, la marginalidad, la sumisión, las violencias, el individualismo, la falta de confianza en el otro, el miedo y la imposibilidad de soñar, síntomas sociales y psíquicos que se han configurado como producto de la guerra y la imposición de relaciones opresivas que imponen el neoliberalismo y el patriarcado.

Es construir un presente potencial en el que la confianza se fortalezca, potenciar un proyecto ético donde asumamos que es necesario el cuidado de la vida, romper con la idea fascista de la muerte y lo uniforme, que todas las ideas políticas se desarrollen y puedan ser debatidas sin ser eliminadas o silenciadas, es necesario potenciar lo colectivo y lo comunitario, no puede seguir triunfando el individualismo.

¿Qué somos? ¿Qué queremos ser como país? ¿Cuáles son los discursos e ideas políticas que históricamente han existido en Colombia y Latinoamérica? Estas serán preguntas que necesariamente tendremos que hacernos como país. En esa medida haremos posible que la democracia y la política habiten en nuestros espacios de formación, que perdamos el miedo a asumir el poder político y gobernemos para el buen vivir de la mayoría de la población, y que rompamos con los gobiernos con agendas neoliberales que siguen generando violencia y explotación para sostenerse, beneficiando el capital, la seguridad y el control territorial; mientras más hombres en armas haya en los territorios, más estaremos en riesgo hombres y mujeres en esta ciudad.

Recuperarnos de la larga noche de la guerra será la posibilidad de recuperarnos como sujetos históricos, potenciar una pedagogía de la dignidad que, parafraseando a Estela Quintar (citada en Rivas, 2005), es una pedagogía para la liberación, y no para la subordinación, en la que se potencie a un sujeto que avance en la comprensión de la historia, que siga problematizándose y construyéndose como un sujeto ético y político que se piensa en colectividad para recuperar la memoria histórica, y así seguirse pensando y fortaleciendo en comunidad.

Ni los dioses ni los diablos han condenado a Colombia a una pena de violencia perpetua, que tiene causas terrestres y no es una fatalidad del destino. Yo amo a ese país y soy uno de los muchos que queremos dar

fe de la solidaridad que merece ese pueblo y su contagiosa capacidad de belleza y alegría. Ojalá podamos ayudar a que los colombianos rompan esas jaulas de la violencia, nacida de la injusticia social, la impunidad y el miedo, y a pleno pulmón respiren los vientos de libertad que con tanto sacrificio han ganado.

Mensaje de Eduardo Galeano

Referencias bibliográficas

Isaza Giraldo, Sandra (Coord.) (2017). Para la guerra nada. Sistematización de la propuesta pedagógica y estética de la Red Feminista Antimilitarista. Cartilla. Medellín: Red Feminista Antimilitarista. Página 42, Gloria Castaño.

Lenkersdorf, Carlos (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales.* México: Plaza y Valdés.

Rivas Díaz, Jorge (2005, enero-junio). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *RIEDA, 27*(1), 113-140. CREFAL. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula_magna.pdf

Integración comunitaria

Una opción pedagógica para la participación

Nancy del Socorro Álvarez Londoño[1]

1 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Instituto Superior de Educación Rural —ISER— de Pamplona. Docente de bachillerato rural de la Corporación para la Educación Integral y el Bienestar Ambiental La Ceiba.

La educación como medio que genera transformación social debe ser un proceso integral e incluyente que conduzca a la búsqueda del buen vivir, por ello requiere procesos que den sentido a la pedagogía para que ésta no saque a los estudiantes de la vida. Así, pues, la democracia en la escuela puede ser un medio pedagógico que contribuya a la formación de personas más libres y capaces de contribuir a la construcción de una sociedad mejor a partir de su realidad.

Las políticas del Estado colombiano, en los últimos años, se han encargado de excluir a diferentes sectores de la sociedad, como es el caso de la ruralidad, a la que le han limitado, entre otras cosas, el derecho a la educación con mínimas oportunidades de acceso, permanencia y pertinencia y, por tanto, menores posibilidades para mejorar las condiciones de vida del(la) habitante rural.

La educación tradicional, en gran medida, se ha convertido en un instrumento que perfecciona, moldea y estandariza a las personas como objetos que se miden en calidad y capacidad de consumir, pues les sirve principalmente a los intereses del mercado. Este sistema ha aislado al estudiante rural de su entorno,

le ha enseñado a olvidar su historia, ha generado un rechazo hacia su propia cultura, sus recursos y su identidad. Además, a campesinas y campesinos les ha motivado el desarraigo de su tierra y les ha debilitado sus sistemas organizativos, pues la educación tradicional, al ser tan servil al sistema de mercado, privilegia la competencia y el individualismo antes que la cooperación y la comunidad.

La democracia debe ser entonces un medio para generar cambios en una sociedad permeada por un sistema tradicional de educación que homogeniza el pensamiento de acuerdo con intereses de los sistemas dominantes de los centros de poder. Pensar una educación diferente que se articule a los contextos y ayude a resolver las problemáticas de los territorios es tarea que parece utópica, máxime en un Estado sin soberanía, sin políticas públicas de bienestar social, que impacten seriamente el sector rural y mucho menos con sentido ambiental. Sin embargo, hay quienes han creído posible otras formas de generar educación, es el caso de la Corporación para la Educación Integral y el Bienestar Ambiental —CEIBA—, cuya propuesta se ha enfocado en un proyecto educativo basado en la formación de sujetos críticos para la construcción del territorio, en una educación integral y una visión que buscan una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Siendo campesina tuve la oportunidad de realizar mi bachillerato en esta propuesta de educación, lo cual me posibilitó una formación integral cuando parecía no haber esperanzas de superación por condiciones familiares, económicas y de distancia de la cabecera municipal. Esta situación era común a la de centenares de niños, niñas y jóvenes campesinas y campesinos que dejaron sus sueños de educación en el camino. Por fortuna, cursar mi bachillerato en la propuesta educativa de La Ceiba me generó, además de conocimientos y capacidades, una gran vocación y oportunidad de continuar mi proyecto de vida como docente.

Desde hace doce años tengo la oportunidad de ser tutora del programa educativo de la misma institución; aunque soy licenciada en ciencias naturales con énfasis en medio ambiente de una universidad rural, considero que mi formación académica e integral la debo en gran medida a esta institución.

Vivir la experiencia de formación y de labor docente con la Corporación La Ceiba me ha permitido ser parte de una construcción diferente de educación. La propuesta educativa de La Ceiba, desde su enfoque territorial, ha optado por romper esquemas en la educación tradicional y fomentar la formación integral desde criterios éticos, de equidad, responsabilidad y solidaridad, para apostarle a una mejor construcción sociocultural y de bienestar de los territorios.

A partir de esta experiencia me he propuesto orientar mi quehacer educativo como un proceso integral que no desliga la vida humana del sistema que hace parte del territorio. Ser campesina es un aspecto valioso que llevo conmigo, me identifica con las vivencias, oportunidades y dificultades del día a día de los estudiantes, familias y comunidad. De este modo, me asumo como una maestra que ve más allá de los potenciales y las dificultades académicas de cada estudiante. El contexto, la vida misma, la historia, la manera como piensan, actúan y se relacionan con el otro y con lo otro, para mí tienen sentido cuando se busca la formación de sujetos incluidos e incluyentes, que se asumen como parte de un mundo diverso que no da cabida a la exclusión de raza, género, condición social, religiosa, ni ninguna otra posible.

Con el fin de apostarle al desarrollo de la propuesta educativa de La Ceiba, esta se orienta a partir de tres líneas de profundización que son: el sistema productivo, el sistema organizativo y el sistema cultural. Y a partir de mi intencionalidad de contribuir a la transformación social desde la educación, surge la propuesta "Integración Comunitaria: una Opción Pedagógica para la

Participación", en la vereda Monte Verde del municipio de Andes. Esta propuesta busca fortalecer los diferentes contenidos y prácticas pedagógicas del currículo educativo, y articularlos a los distintos procesos comunitarios de la vereda, en la vía de fortalecer la organización, la participación y la proyección comunitarias. Esto implicó discutir y concertar intereses comunes con los estudiantes y distintos grupos organizados de la comunidad, formar y fortalecer nuevos liderazgos y planear conjuntamente procesos y actividades, siempre en el marco de la lectura permanente del contexto a partir de la caracterización veredal.

Así se lograron potenciar los proyectos pedagógicos y productivos; se llevaron a cabo ferias y conversatorios veredales en los que la comunidad discutió temas de su interés, por ejemplo, productivos, ambientales y educativos; se realizaron convites para arreglos de carretera o mantenimiento de infraestructura, así como construcción de escenarios deportivos, religiosos y comunitarios, entre otras actividades y proyecciones que implican participación, toma de decisiones y trabajo conjunto.

Esta experiencia educativa ha generado mayor empoderamiento y mayor identidad con el territorio en los habitantes de Monte Verde, quienes han sido arte y parte del proceso. Es así como muchos estudiantes y egresados se visualizan realizando su proyecto de vida en su comunidad, y quienes han emprendido nuevas búsquedas y residen en otros lugares reconocen el valor de su territorio y siguen contribuyendo a los procesos de desarrollo desde sus nuevas experiencias de vida.

Por medio de mi labor de orientación y acompañamiento a los estudiantes he tenido la capacidad de convocar, gestar o motivar algunos procesos que se comparten en el día a día de la tutoría; sin embargo, son los estudiantes los protagonistas de sus acciones, ideas, liderazgos y compromisos en el trabajo comunitario, son ellas y ellos quienes inciden, en gran medida, en los procesos de proyección conjunta que se desarrollan en la comunidad.

En todos estos procesos se ha evidenciado que a partir de la integración comunitaria es posible ejercer democracia cuando se tienen niveles de formación humanística y se trasciende a búsquedas de bienestar colectivo. Porque ¿cuál es la mejor expresión de la democracia, si no la participación plena de las personas en la toma de decisiones en asuntos que conciernen a su vida comunitaria? ¿Cómo puede aprender un estudiante la democracia, si no es participando directamente en procesos de decisión y construcción en su propia comunidad? ¿Cómo se pueden mejorar las condiciones de vida de una comunidad si no se toman en cuenta los intereses y las opiniones de los distintos grupos que hacen parte de ella? Al tratar de dar respuesta a estas preguntas, me reafirmo en que la participación propiciada mediante procesos pedagógicos y comunitarios efectivamente construye democracia, desde la escuela.

Me enorgullece saber que desde mi labor he aportado un granito de arena a la formación de campesinos y campesinas que buscan ser felices en la medida en que satisfacen sus propias necesidades y las de su colectivo. Me satisface igualmente compartir parte de mi experiencia de formación académica y docente con quienes creen posible que hay otras formas de hacer educación.

¿Cómo podemos vivir juntos y juntas en la escuela?

Maestros y escuelas: invitados de la vida para confrontar la infamia y habitar el lenguaje de lo posible

Érica Areiza Pérez[1]

1 Institución: Universidad de Antioquia. Correo electrónico: erica.areiza@udea.edu.co

Aperturas: la necesidad de otro comienzo vital

En una entrevista publicada por el diario *El País* de España, el gran humanista George Steiner afirma: "Estoy asqueado por la educación escolar de hoy, que es una fábrica de incultos". Luego sostiene: "¿Por qué Heidegger es tan importante para mí? Porque nos enseña que somos los invitados de la vida. Y tenemos que aprender a ser buenos invitados" (Aparicio, 2016). Estas ideas me desacomodan. ¿Acaso puede quedar indiferente alguien que, como yo, tiene, desde su lugar de formadora de maestros, un estrecho vínculo con el ámbito escolar?

Me detengo en la primera expresión del pensador francés y encuentro en ella una paradoja a propósito de la tarea misional de la escuela. Se supone que esta institución está llamada a introducir a los sujetos en la cultura, a situarlos allí, a hacerlos partícipes de su preservación y de su configuración. Entonces algo anda muy mal cuando, contrario a ello, lo que nos encontramos es un lugar para la fabricación de incultos, dicho de otro modo, un lugar para

la producción de individuos en serie al margen de la cultura, ajenos a lo que significa ser humano y convivir con otros.

Es conveniente decir que sobre este fracaso de la escuela han advertido otros grandes intelectuales de la pedagogía y de otros campos de saber que, entre el desconcierto y la esperanza, tratan de poner en escena los desaciertos y las posibilidades de la institución escolar en los tiempos actuales. Creo entonces que si todavía seguimos pensando una escuela posible, es porque aún no ha sido posible la escuela que hemos pensado.

Me detengo en la segunda expresión de Steiner y me pregunto qué tipo de invitados de la vida somos los maestros, qué modos de habitar el mundo proponemos, qué moradas para sí mismos y para los otros agenciamos en nuestras prácticas cotidianas. En últimas, qué invitados somos para las escuelas y a qué escuelas invitamos.

Creo, con convicción, que en las instituciones formadoras de maestros recae la gran responsabilidad de formar a esos grandes invitados de la vida para alentar el loable y exigente proyecto humano de formar a otros, profesión que se alcanza porque ha habido antes un cultivo de sí en todas las dimensiones de la existencia. Pienso en las facultades de educación, por ejemplo, y reconozco el compromiso pedagógico, ético y político que las asiste hoy. Es claro que ya no basta con insertar a los maestros en formación en unas comunidades de saber, con ayudarlos a escalar, paso a paso, el monte Everest del conocimiento más elevado; tampoco es suficiente con que se apropien de las reglas, normas y dispositivos de la cultura académica. Es necesario, como insistiera el maestro Paulo Freire, formar en la lectura de la palabra y en la lectura del mundo.

Y la lectura del mundo y la lectura de la palabra de hoy nos revelan un rostro que se ha hecho cuerpo y transita con soltura y

comodidad por las avenidas de la ciudad, por nuestra geografía campesina, por los senderos del corazón. Es el rostro de la infamia. La misma que, en nombre de un poder, un saber, una ideología o una ambición, pisotea la dignidad humana, somete a hombres y mujeres a la crueldad y al sufrimiento, anula el derecho a la palabra, al relato, a la memoria.

Sé que los maestros y las escuelas han sido invitados de la vida para llevar a cabo muchas misiones, pero creo que, en estos tiempos, una de las más necesarias es aunar esfuerzos para que la infamia no tenga lugar, para que no adquiera rostro, para que no se haga cuerpo, para que no transite. Este proyecto antiinfamia es, ante todo, un proyecto humanista. ¿Y quiénes, si no los programas de formación de maestros, están llamados a promover esta misión?

Maestros ciudadanos del mundo: narración y resistencia

El lente del reconocido fotógrafo brasilero Sebastião Salgado se posa en las entrañas de una humanidad desnuda, herida y persistente. En su documental "La sal de la tierra" asistimos a una crónica visual sobre el dolor, la guerra, el desamparo, la muerte, las formas de vida de distintas comunidades del mundo que agonizan o sobreviven. En esta narrativa descubrimos el registro fotográfico de una multitud de seres humanos que, como pequeños puntos negros en la vastedad de un universo inhóspito, arañan el deseo de sobrevivir mientras la boca agreste de las minas en las que trabajan parece devorarlos. Más adelante, la cámara nos revela a unos niños africanos cuyos huesos se preguntan dónde están sus músculos, esos abrigos carnosos que no los cubren porque una peste llamada hambre se ha ensañado con ellos. La miseria de Ruanda irrumpe en nuestros ojos en el rostro infame de un

genocidio que no se olvida. El fuego ardiente del petróleo en la Guerra del Golfo nos quema la retina y nos abrasa con sus ambiciones humeantes.

Salgado nos invita a un recorrido por las dimensiones más dramáticas de la condición humana. Con razón ha dicho el escritor uruguayo Eduardo Galeano:

> Las fotografías de Salgado ofrecen un múltiple retrato del dolor humano. Al mismo tiempo, nos incitan a celebrar la humana dignidad. Son de una franqueza brutal estas imágenes del hambre y la pena, y sin embargo tiene respeto y pudor. Nada que ver con el turismo de la miseria. Estos trabajos no violan el alma humana, sino que la penetran para revelarla (1992, p. 61).

Este documental de Salgado ha sido convocado a la propuesta de formación de un curso de práctica pedagógica en la Licenciatura en Humanidades, Lengua castellana. Estudiantes y profesores hemos puesto la mirada en esta producción documental, que además de la conmoción provocada por los rostros de la infamia que se retratan allí, ha dejado preocupaciones en las que revolotean preguntas como: ¿Cuál es el lugar del maestro en tiempos de miseria? ¿Qué papel cumpliría una pedagogía de la memoria en la reinvención del mundo? ¿Qué pueden aportar la literatura y otras manifestaciones artísticas en la comprensión y confrontación de la vileza humana? Para avanzar en comprensiones sobre estos cuestionamientos es menester abrazar algunas convicciones.

Es irrenunciable, pues, la tarea de apostarle a una formación humanista que asuma, con decisión, la formación estética, ética y política. El filósofo palestino Edward Said, en su artículo "El humanismo como resistencia", sostiene: "el humanismo es la única

forma de resistencia —me atrevería a decir que la definitiva— que tenemos contra las prácticas inhumanas y las injusticias que desfiguran la historia" (2003, p. 5). Y en este mismo texto señala que el pensamiento crítico que no se diezma ante los discursos oficiales, puede lograr un diálogo intercultural que, lejos de un choque de civilizaciones, devenga en espacio de convivencia significativo.

En el valor de dicho pensamiento en la configuración de unas sociedades más democráticas y justas insiste también la filósofa norteamericana Martha Nussbaum. En sus planteamientos es recurrente la apuesta por una educación que haga frente a los embates de un modelo de desarrollo económico sustentado en el afán de lucro, en el dinero y en la competitividad como garantes de bienestar, a partir de un modelo de desarrollo humano sustentado en las artes y las humanidades y, dentro de ellas, en la posibilidad de la formación de lo sensible, de una imaginación narrativa que se dé el permiso de conocer cuál es el relato del otro; propuesta que se sintetiza en la idea de formar ciudadanos del mundo.

Qué potente esta categoría de ciudadano del mundo para pensar en la formación de maestros capaces de criticidad, de actitud reflexiva, de gesto sensible, y por supuesto, de seres conocedores de la historia, la escrita y la oral, la oficial y la otra, la de los vencedores y la de los vencidos. Pues del peligro de una sola historia advierte la escritora nigeriana Chimamanda Adichie: "La consecuencia de la historia única es ésta: roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana, enfatiza nuestras diferencias en vez de nuestras similitudes". De una sola historia, de un relato uniforme y sin matices está llena la escuela.

Si algún pedagogo interpeló desde la educación la idea de la historia única y la ausencia de acción y de compromiso político con el mundo, fue el gran pensador latinoamericano Paulo Freire.

Para este maestro, "la educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada" (2006, p. 19). Propone, entonces, una rebeldía amorosa que trasciende la simple denuncia para disponerse a un accionar que cree en la posibilidad de la transformación y crea condiciones para ello.

Las prácticas pedagógicas de los maestros y los procesos de formación que se pueden alentar desde ámbitos como el lenguaje, la literatura y otras manifestaciones artísticas son ya una condición de existencia para esa ciudadanía, para las historias múltiples, para la rebeldía del corazón amante y actuante, para la construcción de memoria, para la comprensión de la infamia y para su destierro.

Escuela, arte y memoria para crear otras moradas posibles

Profesores y estudiantes coincidimos en la jornada de sustentación de los trabajos de grado de la Licenciatura en Humanidades, Lengua castellana. El periodo académico correspondiente a 2016-1 nos despide con un encuentro académico donde los maestros en formación vienen a contarnos sus viajes luego de los recorridos investigativos y pedagógicos. Es el turno de una joven estudiante que, en medio de un aparente nerviosismo y la satisfacción de llegar a esta instancia, inicia la presentación de su trabajo. Este se centra en la reconstrucción narrativa de la historia de vida de dos maestras a quienes les ha tocado vivir los efectos del conflicto en Colombia. Una de ellas es la misma estudiante. Relata esta joven, próxima a recibir el título de licenciada que, cierta noche, justo cuando la infancia habitaba sus días en medio del juego desprevenido, en una vereda silenciosa acechada por

el miedo, los pasos de la infamia irrumpieron en su casa y le arrebataron a su madre. De nada sirvieron los gritos, las huidas, los resguardos debajo de una cama que no se mostró cómplice; hasta allí llegó el ruido estridente, letal. Es sorda y ciega la infamia ante la súplica y el gesto que clama humanidad. Escuchamos su relato en medio de un silencio triste, impotente, reflexivo. Ella luce tranquila, y dice que es la primera vez que no irrumpe en llanto en tantas veces que ha narrado esta experiencia. Luego dice algo que empieza a dar vueltas en mi cabeza. Sostiene que la escuela le ayudó a sanar y a perdonar, que la escuela le dio la seguridad y la confianza que se le habían escabullido, que la escuela le ayudó a ubicarse en el mundo porque ella llegó perdida a la ciudad. Y al final de su intervención afirma, sin titubeos, que cree en la escuela y en su papel en la resolución del conflicto, que cree en el compromiso político de los maestros.

La narración le ha permitido a esta maestra resignificar su historia, comprenderse y dotar de nuevos sentidos su universo vital y su visión como maestra. No en vano dice Jorge Larrosa (2003, p. 615):

> Solo en la narración de qué nos ha pasado en el camino (y de qué es lo que nos puede pasar) y de quién hemos sido en lo que nos ha pasado (y de quién podemos ser en lo que nos puede pasar), lo que nos pasa y quién somos tiene un sentido.

Este testimonio de una maestra en formación acentúa el valor de la escuela en la generación de espacios de acogimiento y hospitalidad para que el ser humano encuentre sus silencios y su palabra, construya su propio relato y adquiera el derecho a vivir otra historia cuando la que lo ha antecedido le ha dejado moretones en el alma. La escuela es, también,

un espacio para la memoria, para pasar por el corazón un pasado que, lejos de una materia fosilizada ajena al ahora, es un tiempo vivo que se reinterpreta y resignifica en el recuerdo. Por eso la necesidad de convertir el aula en un laboratorio de la palabra, en una morada del lenguaje que acontece en la vida de los niños y los jóvenes. Ya no se trata entonces de ese lenguaje de jurisprudencia al que se refiere Carlos Skliar (2016), esto es, al lenguaje agotado en el control, las normas y la inspección, sino aquel que se muestra hospitalario, que posibilita la narración, la conversación, el despliegue de las capacidades creativas, la creación de espacios democráticos, la configuración de la memoria personal y colectiva como texto en constante reescritura y reinterpretación. En este último punto quiero centrarme a continuación.

Un escenario posible para potenciar ese lenguaje edificante y vivificante en el trabajo pedagógico alrededor de la memoria, ya en las clases de lenguaje o en otras áreas, lo constituye, sin duda, la presencia de la literatura y de otras artes como el cine, la pintura, la música, etc. Tan necesario como significativo resulta que los niños y los estudiantes de los distintos niveles de educación escolar habiten estas producciones estéticas y culturales desde una mirada reflexiva que los disponga para una experiencia de apropiación de saber, pero también para la asunción de posturas éticas y políticas.

Quiero traer a colación una película en la que hay una triste coincidencia con el relato al que aludí al inicio de este apartado. Como la joven maestra a quien la violencia la privó de disfrutar de la compañía de su madre el resto de su vida, en la producción cinematográfica animada “La tumba de las luciérnagas”, también sus protagonistas viven, como consecuencia de la infamia, la pérdida de su progenitora. En esta cinta japonesa, dirigida por

Isao Takahata, asistimos a la historia de los hermanos Seita y Setsuko, un niño de 14 años y una niña de cinco, quienes, en el marco de la Segunda Guerra mundial, ven cómo las bombas lanzadas por la aviación estadounidense van arrasando con su pueblo. Fueron esos ataques los que acabaron con la vida de su madre. Hay una escena terrible en la que el niño observa al ser que le dio la vida envuelto en unos yesos que le dan el aspecto de momia. Una vida quemada por el fuego enemigo. El resto de la historia se sintetiza en una extensa lucha por sobrevivir en medio del desamparo y los continuos ataques que no cesan. Al final la pequeña muere por deshidratación y su hermano, quien como el padre más abnegado luchó por su cuidado y su bienestar, queda en una desolación terrible. Luego se infiere que también fallece. Es su espíritu el que reconstruye luego esta historia provista de una dolorosa belleza.

Es a este dolor derramado en los bombardeos infames al que se refiere el poeta español de la Generación del 27, Pedro Salinas, en su Poema *Cero*. Veamos algunas estrofas:

I

Invitación al llanto. Esto es un llanto,
ojos, sin fin, llorando,
escombrera adelante, por las ruinas
de innumerables días.
Ruinas que esparce un cero autor de nadas,
obra del hombre, un cero, cuando estalla.

III

¿Se puede hacer más daño, allí en la Tierra?
Polvo que se levanta de la ruina,
humo del sacrificio, vaho de escombros

dice que sí se puede. Que hay más pena.
Vasto ayer que se queda sin presente,
vida inmolada en aparentes piedras.

Un cero anulador, obra terriblemente humana que reduce a la nada la vida, que tapiza de escombros el suelo inerme. Es también a otra de las bombas que en 1945 aturdió a Japón, a la que va a referirse el poeta brasilero Vinicius de Morais, quien irónicamente titula su poema *La Rosa de Hiroshima,* pues lo que se forma tras el estallido de la bomba es una humareda en forma de rosa terrible.

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas, oh, não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.

Del efecto devastador de las bombas hizo memoria plástica el compatriota del poeta Salinas, Pablo Picasso, quien en su célebre cuadro *Guernica*, retrata el bombardeo que sufrió su pueblo en el contexto de la Guerra civil española. Caballos vociferando dolor

en una mueca monstruosa, una madre retorcida de dolor mientras abraza la muerte de su hijo, mujeres huyendo en medio del aturdimiento, un toro imponente que simboliza el poder inclemente y destructor.

Muchos cineastas, pintores y escritores han hecho crónica poética de la crueldad y por ello es importante que ellos tengan un lugar preponderante en las escuelas. A propósito del papel de la literatura y de la poesía, Fernando Bárcena (2001) sostiene que "la verdad del poeta es siempre una denuncia, una verdad cargada de memoria" (p. 10). Y agrega: "la literatura, más que pasatiempo o evasión, es quizá la forma más completa de examinar la condición humana y sus dilemas más trágicos" (p. 30).

Cómo podría desmentirse esto, cuando leemos un poema como *Auschwitz* del también poeta español León Felipe, una de cuyas estrofas dice:

Ya sé que Dante tocaba muy bien el violín…
¡Oh, el gran virtuoso!…
Pero que no pretenda ahora
con sus tercetos maravillosos
y sus endecasílabos perfectos
asustar a ese niño judío
que está ahí, desgajado de sus padres…
Y solo.
¡Solo!
aguardando su turno
en los hornos crematorios de Auschwitz.

De nuevo, como en la película *La tumba de las luciérnagas*, como en los poemas citados y como en el cuadro del pintor cubista, los niños están en el plano de la tragedia. Qué podría esperarse de Auschwitz, el infierno sobre la tierra, como lo sugiere el poeta. También así lo va a llamar un filósofo de la educación español que ha dedicado gran parte de su obra a dimensionar el

horror del holocausto nazi y a invitar a una pedagogía fundada en la memoria, en la ética y en la narración para que este trágico capítulo de la historia no se repita. Me refiero a Joan-Carles Mèlich. Para este autor, Auschwitz no se refiere solo al campo de concentración nazi, sino que funge como metáfora de todos los acontecimientos de horror que se han vivido en el siglo XX en contextos no necesariamente europeos. En su libro *La Lección de Auschwitz* dice:

> Auschwitz nos enseña que el hombre es capaz de lo mejor y de lo peor, y que lo más monstruoso de los monstruos es su «normalidad» [...] Auschwitz nos enseña que es necesario mantener viva la memoria, y que la memoria es la facultad que tienen los seres humanos de instalarse en su trayecto temporal (pp. 129-134).

Ese llamado a la memoria, como uno de los ejes medulares de su propuesta, es también el que Mélich reitera, en coautoría con Fernando Bárcena, en el libro *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Apoyados en los planteamientos de Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Lévinas, los autores abogan por una pedagogía de la radical novedad sustentada en la formación de la identidad y de una razón anamnética que tiene asidero en el ejercicio de un recuerdo que no se inspira en la venganza sino en la justicia. Se sugiere que la desmemoria es el síntoma de una complicidad con los verdugos de la historia. Recordar es, entonces, la reconstrucción de un relato que nos hace conocedores del pasado y sus regímenes totalitarios. Se trata, pues, de la memoria como conjuro contra los poderes que intentan borrar las páginas escritas de la infamia, como escenario para asumir responsabilidad con el mundo y con la vida desde el ejercicio ético de cuidar de sí y de los otros.

Y es que nunca había sido tan necesario apelar a la experiencia de hacer memoria como en estos tiempos. Acaso porque los silencios se han roto de tanto apretujarse en las celdas del miedo, porque la verdad se ha cansado de vestirse con el traje del acomodo y la conveniencia, porque ya no hay garganta para tanto grito. Pero ¿recordamos? Sobre este aspecto llama la atención la escritora Chantail Maillard, quien pregunta con vehemencia:

> ¿La historia de la humanidad no es acaso toda entera, desde sus inicios, la historia de un crimen? Las naciones europeas no cesan de recordarse mutuamente el holocausto judío pero ¿fue este el único? ¿En qué ciudad se decretó el genocidio de Namibia (1904-1908)? ¿En qué mes el de Armenia (1915-1923), el de Ucrania (1929), el de España (1936-1975), el de la Franja de Gaza? ¿Lo recordamos?

Volvemos la mirada a nuestro continente americano y contamos con una vasta información para ampliar la franca y desalentadora enumeración que hace Maillard. ¿En qué tiempo el proyecto colonizador español que atropelló a los pueblos indígenas y arrasó con su patrimonio cultural y simbólico? ¿En qué época la explotación cauchera en la selva amazónica? ¿En qué años los muertos dejados por la revolución cubana y la revolución sandinista? ¿En qué periodo la guerra del Pacífico que protagonizaron peruanos y chilenos? ¿En qué tiempo tuvieron lugar las dictaduras de Brasil, Uruguay y Argentina? ¿Cuáles décadas podrían dar testimonio de las víctimas que ha dejado el conflicto armado en Colombia? ¿Lo recordamos?

Para no ir muy lejos, pienso en qué medida hemos construido en Colombia una memoria histórica acerca de lo que hemos sido, de lo que venimos siendo y de lo que hemos vivido. Me pregunto

qué pasaría si les preguntamos a nuestros niños y a nuestros jóvenes por su conocimiento y su comprensión acerca de este pasado y del tiempo presente. Podemos predecir cuál sería la tendencia en sus respuestas.

Frente a este tiempo de desmemoria, muchos representantes de las letras y de las artes colombianas nos invitan a volver sobre nosotros, los de ayer, los de ahora. Pienso, por ejemplo, en la obra dramatúrgica *La siempreviva* de Miguel Torres, quien con sutileza y maestría nos pone en la escena de los acontecimientos acaecidos en la toma del Palacio de Justicia que tuvo lugar en Colombia en 1985. Con impotencia vemos cómo Julieta, uno de los personajes protagónicos de la historia, desaparece porque el destino la puso en la cafetería del Palacio el día del holocausto. A ella y a muchos se los llevó el misterio estruendoso que quiso acallar para siempre cualquier asomo de voz.

Recuerdo, también, a propósito de desaparecidos, la obra que nos regala el autor de literatura infantil Jairo Buitrago, quien en su maravilloso libro *Camino a casa*, nos introduce en la vida de una niña cuyo padre ha desaparecido. La figura del progenitor es encarnada por un león que acompaña a la pequeña en su cotidianidad. La violencia le arrebata la figura paterna, pero ésta, con la rebeldía propia del felino que encarna, se presenta en un gesto amoroso y protector que solo es capaz de comprender quien es capaz de sensibilidad e imaginación.

Podría seguir desplegando el panorama. No quiero dejar de referirme a autores como el gran dramaturgo Enrique Buenaventura y, unidos a él, a escritores como Álvaro Mutis, Antonio Osorio Lizarazo, Gabriel García Márquez, Hernando Téllez, Óscar Collazos, Roberto Burgos, Pablo Montoya, Héctor Abad Faciolince, Fernando Vallejo, Patricia Nieto y Alfredo Molano, solo por citar algunos. En ellos podemos encontrar una prosa

sensible a una realidad colombiana tratada sin actitudes panfletarias o amarillistas. Poetas como José Manuel Arango, Helí Ramírez, Juan Manuel Roca, Mario Rivero, Robinson Quintero, María Mercedes Carranza, entre otros, nos han invitado a ver, desde el lente de una escritura desnuda y franca, la estética de la infamia que nos ha asistido.

Y si nos detenemos en la obra de artistas como Débora Arango, Beatriz González, Ethel Gilmour, Óscar Muñoz, Libia Posada, Doris Salcedo y Fredy Serna, descubriremos una narrativa plástica con una mirada aguda sobre nuestra realidad social; como construcciones estéticas que son, nos hacen pensar y sentir nuestra condición, nuestra historia, una parte de nuestro mapa de miserias y bellezas.

Consideraciones finales: del lenguaje de la infamia al lenguaje de la posibilidad

Hoy más que nunca se hace necesario que la escuela, como escenario sociocultural que no está de espaldas al mundo, se ocupe de problematizar los fenómenos sociales y acontecimientos históricos que han afectado y determinado la existencia humana y el devenir social y político de los continentes. De ahí la importancia de poner el acento en procesos de reconstrucción de la memoria que den apertura a nueva fugas y posibilidades para pensar acciones políticas y vitales que permitan configurar nuevas formas de vivir en sociedad y de crear comunidad. Reitero que se trata de una memoria reflexiva, de un pasado que se hace texto susceptible de reinterpretar y de convocar formas de pensamiento y de acción sustentadas en una idea de justicia. Es en lo que insiste Tzvetan Todorov cuando habla de la necesidad de hacer un uso ejemplar de la memoria. Uso que trasciende, según el autor, a una memoria literal que recupera los hechos del pasado, pero

estos resultan intransitivos y no van más allá de sí mismos. "El uso ejemplar, en cambio, permite utilizar el pasado con miras al presente, servirse de las lecciones de las injusticias sufridas, para combatir las que tienen vigencia hoy, abandonar el yo para ir hacia el otro" (Todorov, 1997, p. 18). Toda una perspectiva ética donde lo vivido se resignifica para que la infamia no se repita.

Hoy más que nunca es necesario involucrar a los niños y a los jóvenes en procesos formativos capaces de ponerlos en conversación y en confrontación con las herencias culturales e históricas; solo así podrán invitarse también a hacer un uso ejemplar de la cultura, de la historia y de la memoria, de modo que no sean solo espectadores desde la tribuna de la indiferencia, sino sujetos participantes cuya sensibilidad, criticidad y capacidad inventiva puedan aportar a la escritura de un nuevo guion para estos tiempos. Se trata de insistir, como bellamente lo dice Freire, en que su papel "no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias" (2006, p. 35).

Hoy más que nunca es necesario volver a las posibilidades de la literatura y las demás manifestaciones artísticas como escenarios para que en las escuelas y en las universidades haya presencia de discursos contrahegemónicos que, desde la creación estética y la experiencia multisensible, den lugar, no a una única historia, sino a una constelación de relatos donde lo acallado se convierta en elocuencia resonante, donde lo acomodado salte de su butaca para verse desde otro ángulo, donde lo naturalizado mude de piel para mostrar las cicatrices, donde la belleza y la miseria se redimensionen, donde la infamia se confronte y se delate.

Hoy más que nunca es necesario que en las universidades y en las instituciones formadoras de maestros nos ocupemos de pensar pedagogías para la paz que creen condiciones de posibilidad para ser en la palabra y en el silencio, para mirar en el mundo y en

el otro una humanidad posible, un nicho de esperanza donde podamos habitar sin resentimiento, sin miedo, sin las sombras que no dejan ver otro horizonte.

Referencias bibliográficas

Adiche, Chimamanda (s. f.). El peligro de una sola historia. Recuperado de: http://southerncrossreview.org/71/adichie-historia.htm

Aparicio, David (2016, 1.° de julio). "Me asquea la educación de hoy, que es una fábrica de incultos". Entrevista a George Steiner. Diario *El País*. Recuperado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2016/06/29/babelia/1467214901_163889.html

Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz.* Barcelona: Anthropos.

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona: Paidós.

David, R. (productor) & Wenders, W. (director) (2014). *La sal de la tierra.* [Película]. Francia, Brasil, Italia: Decia Films.

De Moraes, V. (2002). O poeta não tem fim. Brasil: DTP Ediciones.

Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores.

Galeano, Eduardo (1993). Las fotografías de Sebastião Salgado: La Luz es un secreto de la basura. En *Ser como Ello y otros ensayos.* Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Hara, T. (productor) y Takahata, I. (director). (1988). *La tumba de las luciérnagas.* [Película]. Japón: Studio Ghibli.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: Fondo de Cultura Económica.

León Felipe (2010). Auschwitz. Recuperado de: http://catedradepoesiaespanolacontemporanea.blogspot.com.co/2010/02/poemas-de-leon-felipe.html

Maillard, Chantal (2015). La herida en la lengua. En *En un principio era el hambre. Antología esencial 1990-2015.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Salinas, P. (s. f.). Cero. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B8ZTQ_GAm3H0UjZBZWE2WkZxLVE/view?pref=2&pli=1

Skliar, C. (2016, 5 de septiembre). Carlos Skliar, me parece importante esta idea de "escuchar" el lenguaje de los niños. Entrevista concedida a la Revista *El Arcón de Clío.* Recuperado de: http://revista.elarcondeclio.com.ar/carlos-skliar/

Todorov, T. (1997). Usos y abusos de la memoria. En Corporación Región, *Memoria y ciudad.* Medellín.

Democracia en la Escuela: elucidarios desde la subjetividad política

Alexandra Agudelo López[1]

1 Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —CINDE—. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de Medellín. Coordinadora de la Especialización en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos, la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, la línea de investigación sobre subjetividades y subjetivaciones políticas y el Programa Latinoamericano de Estudios sobre Juventud "Configuración y reconfiguración de subjetividades, saberes, prácticas y territorios juveniles en América Latina y el Caribe". alexandra.agudelolo@unaula.edu.co

Introducción

La prescindibilidad de la política tiene que ver, exactamente, con su sustitución por un discurso técnico, trasunto de la construcción del modelo político sobre la base de los modelos de la economía neoclásica y el desprecio a las realidades concretas.

Juan Carlos Monedero

El presente texto recoge las reflexiones planteadas en la ponencia "Democracia en la Escuela: elucidarios desde la subjetividad política", presentada como parte del Seminario MMGNC XXV: *La democracia, un saber y un hacer por reinventar en la escuela*. Para lograr la promesa sugerida en el título de la ponencia, el desarrollo escritural se concentra en tres aspectos: el primero de ellos es un análisis de los desmantelamientos políticos y la instalación de procesos posdemocráticos en América Latina; el segundo se denomina nuevas factorías de la subjetividad política, y el tercero es la formulación de un necesario desdoblamiento democrático de la Escuela.

El primer aspecto se propone enunciar una serie de circunstancias que marcan la escena política en América Latina, en especial aquellas que, producto de las transiciones democráticas del cono sur en los años ochenta, parecían dibujar un horizonte

de posibilidad para la construcción de proyectos políticos y de nación esperanzadoramente cercanos al bienestar, la justicia, la participación política y la pluralidad, pero que hoy muestran serios signos de desgaste producto de la tecnificación e instrumentalización de las prácticas democráticas. Asociada a esta idea emerge con fuerza la categoría posdemocracia como alternativa para explicar el agotamiento de los modelos políticos y la necesidad de plantear nuevas formas configurantes de lo social.

El segundo tema propone un debate sobre las consecuencias que el desmantelamiento democrático tiene en la producción de la subjetividad política, enfatizando en los contenidos y prácticas que dan forma a nuevos modos de ser y de habitar el mundo político. Adicionalmente, este segmento del texto denuncia la manipulación de las emociones como dispositivo para desactivar la participación y la sensibilidad políticas de las sociedades contemporáneas, al tiempo que alerta sobre la responsabilidad de la escuela en la reproducción de esta forma de subjetividad.

Finalmente, el tercer segmento del texto se propone evidenciar el potencial transformador de la educación y ofrecer algunas pistas para identificar prácticas de resistencia y esperanza que realizan maestros, maestras, líderes sociales y activistas como expresión de nuevos desdoblamientos democráticos en la escuela.

Desmantelamientos políticos y posdemocracias en América Latina

En la democracia la demanda es fácil y la respuesta difícil; por el contrario, la autocracia tiene la capacidad de dificultar la demanda y dispone de una gran facilidad para dar respuestas.

Norberto Bobbio

Las transiciones democráticas que vivió América Latina en los años ochenta, especialmente en los países del cono sur, prometían estabilidad basada en horizontes de justicia, participación política,

equidad y pluralismo. Esta promesa rápidamente se permeó de discursos neoliberales que ofrecían a través de la desregulación económica y la globalización de los mercados la forma más expedita para dinamizar el capital. De esta manera, las recientes democracias se entregaron con afán a tres aspectos básicos: la cualificación de prácticas de participación política, la dinamización de procesos de producción y la transformación jurídico-normativa, todos ellos con el firme propósito de alimentar nuevos estados de derecho y garantizar la estabilidad en la región.

Con relación al primer aspecto, es notorio cómo las nacientes democracias estimularon la participación política, especialmente aquella que mediante el dispositivo de partidos, elecciones y representaciones generaba un clima de renovada confianza en el proyecto de nación. Así, soportadas en estos dispositivos, las transiciones democráticas del cono sur emprendieron no solo la reconfiguración sociopolítica de la sociedad, también importantes procesos de memoria histórica y justicia con sectores militares responsables de los fatídicos hechos ocurridos en las dictaduras.

Los procesos de transición democrática estuvieron marcados por un expansivo proceso de subjetivación política, valga decir, una movilización de las reflexividades colectivas frente al peligro de los totalitarismos, dictaduras y populismos como forma del Estado, lo que desató la creación de importantes movimientos en sectores educativos, sociales, sindicales y culturales que progresivamente alcanzaron participación y reconocimiento en los debates públicos e incluso en las esferas gubernamentales.

Ahora bien, con el arribo de los procesos de consolidación democrática las divergencias no se hicieron esperar y las divisiones se convirtieron en el sello distintivo de la escena política. Podría afirmarse que gran parte de estas circunstancias estuvieron asociadas a una tecnificación de la gubernamentalidad estatal, que priorizó los procedimientos y la estandarización de las prácticas

democráticas incorporando de manera decisiva la noción de *calidad democr*ática. Esta adjetivación propuesta por Morlino (2009) señala que son al menos tres las características de estas formas de Estado gerencial. En primer lugar, se incrementan los procedimientos normativos en el proceso de fabricación de las decisiones y los acuerdos democráticos, lo que conlleva una sobrevaloración de la forma sobre la conciencia democrática, y que en el caso de las democracias del cono sur produjo un importante desencantamiento y desactivación de la sociedad. El segundo aspecto mencionado por este autor se relaciona con los rendimientos efectivos, es decir, una sobreestimación de los resultados obtenidos más que de las deliberaciones democráticas. Este aspecto introdujo modelos de administración de los Estados en función de los indicadores de eficiencia que transformaron la acción de los funcionarios del Estado y en general de los políticos en operadores públicos. Y en tercer lugar, aparece una idea de satisfacción de las expectativas de los ciudadanos, como consumidores soberanos de las resoluciones democráticas; una ecuación con un peligroso trasfondo que cambió la noción de ciudadanía por la de usuario y la de derechos por servicios.

Lo anterior permite plantear que los recién nacidos estados de derecho no lograron consolidarse en sus bases. De un lado, porque se colaron en ellos fuertes tendencias neoliberales que signaron las condiciones de calidad y densidad democráticas de los Estados y, de otro, porque mantuvieron rasgos muy característicos de los procesos políticos populistas, aspecto que confirman Noguera Fernández y Navas Alvear (2016) al afirmar:

> Las democracias formales "recuperadas" en esta región, distan sin embargo de alcanzar los requerimientos básicos de lo que para definir operacionalmente una democracia representativa R. Dahl llamó *poliarquía*, pues en su desarrollo persisten varios rasgos propios de las sociedades

> latinoamericanas entre otros, los caudillismos, clientelismos, prácticas prebendísticas y rentistas, mismos que no pueden entenderse sino en el contexto de una suerte de hibridación constitutiva de la cultura política y de la práctica democrática de la región, y en una suerte de proceso constante de adaptación de formas y de persistencia de modos tradicionales y "modernos" traslapados, mezclados en distintas dosis. (2016, p. 168)

El segundo aspecto que se mencionaba está relacionado con la dinamización de los procesos de producción que, en el caso de las recientes democracias, rápidamente se adhirió a las tendencias neoliberales que circulaban en la región. Este factor no solo afectó la posibilidad de consolidación democrática en términos de participación, también confinó la capacidad de maniobra política de los gobiernos y convirtió en inoperantes los procesos de participación política de la sociedad, ya que las decisiones sobre la estructura y el funcionamiento de los Estados provenían del sector financiero internacional y de las adherencias —cómplices en su mayoría— de las élites económicas de los países latinoamericanos.

> Casi a la par de este retorno a regímenes democráticos, América Latina entra en una serie de ciclos de crisis económica que se prolongarían con distintas intensidades durante casi veinte años; etapa en la cual van surgiendo varias demandas de redistribución de bienes y servicios materiales, pero también de reconocimiento. Redistribución como una respuesta demandada desde esa democracia a las extremas inequidades y formas de exclusión. Reconocimiento a la diversidad de identidades étnicas, locales, etéreas y de género entre otras, que han pugnado por visibilizarse en las últimas décadas.s (Noguera y Navas, 2016, p. 28)

Y el tercer aspecto de esta transformación democrática se refiere a los vertiginosos cambios jurídico-normativos que tuvieron lugar en algunos países de América Latina entre los años noventa y comienzos del nuevo siglo, que comenzaron erigiéndose como horizonte político de equidad, justicia y participación hasta convertirse en los últimos años en una cuestionable plataforma de gobernabilidad democrática. De acuerdo con Noguera Fernández y Navas Alvear,

> [...] la Constitución colombiana de 1991 representa la primera manifestación constituyente que define un punto de inflexión en la evolución constitucional, no solo latinoamericana, sino en alguna medida, a nivel mundial. En la Constitución colombiana aparecen, aún de forma imperfecta pero claramente reconocibles, algunos rasgos novedosos y diferenciados con respecto al constitucionalismo clásico, que más tarde impregnarán y serán desarrollados por los procesos constituyentes ecuatoriano de 1998, venezolano de 1999, boliviano de 2006-2009 y, de nuevo, Ecuador en el 2007-2008; y que, sin duda, conforman las bases del llamado nuevo constitucionalismo latinoamericano. (2016, p. 20)

El punto interesante que resalta esta trasformación jurídico-normativa es precisamente que, pese a los esfuerzos por resituar los acuerdos fundamentales de una nación, su escaso desdoblamiento en la cotidianidad de las sociedades las convierte en volátiles esfuerzos por alcanzar la tan anhelada democracia.

Como consecuencia, estos tres aspectos en mención (la cualificación de prácticas de participación política, la dinamización de procesos de producción y la transformación jurídico-normativa), con sus respectivos desmantelamientos políticos, han dado lugar a lo que pensadores como Rancière (1995) han denominado

postdemocracia y que sitúa un interesante debate para la pregunta que nos convoca sobre la escuela.

> El término postdemocracia, en efecto, evoca aquel de post-modernidad y parece implicar algún pensamiento del desengaño, poniendo a la democracia en la cuenta de los grandes relatos de una época terminada. Ahora bien, mi intención no es, en el momento en que la palabra democracia simboliza las esperanzas de tantos pueblos liberados de la dominación del Partido-Estado, sugerir que la democracia es ya del pasado y no vale la pena interesarse en ella. El sentido de mi intervención es diferente: bajo el nombre de post-democracia intento caracterizar una forma de degradación de la democracia que toma figura en las sociedades occidentales y que se resume esencialmente en la idea de que la democracia no funciona bien sino a la manera del desencanto. (Rancière, 1995, p. 98)

En ese mismo sentido, autores como Crouch (2004) han examinado una relación aparentemente inversa entre el cada vez más creciente número de países que eligen democráticamente a sus dirigentes y la reducción sustancial de la participación efectiva de la ciudadanía en los rumbos de las naciones; concluye que el mayor problema de la posdemocracia radica en que la política se está convirtiendo en un asunto de élites cerradas, así como ocurría en los tiempos predemocráticos. Recomienda que para detener esta tendencia se deben crear políticas cuyos efectos actúen en tres niveles: 1) detener el creciente dominio de las élites empresariales; 2) reformar el ejercicio de la política como tal, sobre todo interviniendo para que los partidos contrarresten la desigualdad que promueve la posdemocracia, y 3) ayudar a que los ciudadanos se involucren y participen más en la política (2004, p. 36).

Nuevas factorías de la subjetividad

La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad del rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya sujetos de la obediencia, sino sujetos del rendimiento.

Byung Chul Han

El segundo tema comprometido con el análisis sobre la democracia en la escuela está referido a las nuevas factorías de la subjetividad política que, entre otras cosas, implican la pregunta: ¿cuáles son los modos a través de los cuales se intenciona la producción del sujeto contemporáneo? Al respecto, son cuatro los dispositivos desde los cuales el presente escrito problematiza dicha producción.

El primer dispositivo se refiere a la hiperexigencia de la vida cotidiana y a una forma de metarrelato según las cuales el éxito se alcanza si su dimensión es equiparable al esfuerzo; es decir, todo se puede lograr si se suman a la ecuación las multitareas, la disciplina y la eliminación del *no es posible*. Esta exacerbación de la acción es la fuente de una positivización de la vida cotidiana que convierte al sujeto en una especie de maquinaria capaz de todo, pero que, como consecuencia, desestimula otras formas de goce asociadas a la sensibilidad vital y a la construcción colectiva de sociedad.

Este dispositivo ha sido denunciado recientemente por filósofos como Han (2012), para quien *el cansancio* se ha convertido en la categoría analítica más pertinente para comprender las desaforadas dinámicas de hiperrendimiento moderno. De acuerdo con este autor, en las condiciones de morbi-mortalidad que caracterizan las sociedades modernas puede rastrearse un signo permanente asociado al exceso de actividad. En sus palabras, enfermedades como la depresión, el trastorno por déficit de atención, el trastorno de personalidad o el síndrome de desgaste ocupacional no

son infecciones o infartos ocasionados por la negatividad de lo inmunológico, sino por un exceso de positividad (2012, p. 7). La alerta en la que permite hacer énfasis este dispositivo y que tiene profundas implicaciones para el tema que convoca este escrito, es precisamente la capacidad de desactivación política del cansancio y su potencial destructor del tejido social.

El segundo dispositivo está directamente asociado a una sobre-exposición del sujeto como condición afirmativa de la existencia, y en particular denuncia el efecto que las redes, y en general la virtualización de la vida cotidiana, han tenido en los procesos de relacionamiento y actuación social. De acuerdo con autores como Bauman y Lyon (2013), la vigilancia se ha incorporado a la vida cotidiana como una respuesta inapelable al incremento de la inseguridad y la incertidumbre, que han derivado en una imperiosa necesidad de exhibición de todo aquello que, incluso, pertenece al ámbito de lo privado e íntimo.

Para Han, este dinamismo se expresa a través de la demanda de transparencia, entendida como un reclamo permanente de hacer sólo aquello que pueda soportar el sometimiento a la exposición pública. Se trata de un modo de sociedad en el que la revelación y el desnudamiento trabajan contra toda forma de máscara, contra la apariencia, que a su vez desritualiza la vida colectiva y disuelve el carácter narrativo de la sociedad, la vacía de sus formas de apariencia y, con ello, la desnuda (Bauman y Lyon, 2013, p. 69).

El tercer dispositivo que opera como correlato de los anteriores es precisamente la destitución de lo público como ágora; es decir, una vez incorporado el hiperrendimiento como forma de existencia y la exposición mediática como vía de acceso a lo público, la congregación se vuelve redundante, innecesaria y obsoleta, con lo cual el contacto con los demás, la experiencia de

encuentro, la sensibilidad que proporciona el rostro del otro y la generación de confianza como base del entramado social desaparecen progresivamente. De acuerdo con Han (2013, p. 74):

> En el panóptico digital no es posible ninguna confianza, y ni siquiera es necesaria. La confianza es un acto de fe, que queda obsoleto ante informaciones fácilmente disponibles. La sociedad de la información desacredita toda fe. La confianza hace posibles las relaciones con otros sin conocimiento exacto de estas. La posibilidad de una obtención fácil y rápida de la información es perjudicial a la confianza. Desde este punto de vista, la crisis actual de la confianza se debe a los medios de comunicación. La conexión digital facilita la obtención de información, de tal manera que la confianza como praxis social pierde importancia en medida creciente. Cede el puesto al control. Así la sociedad de la transparencia está cerca estructuralmente de la sociedad de la vigilancia.

Y el cuarto dispositivo, con el que sin embargo no se agotan las factorías contemporáneas de la subjetividad, se asocia a una profundización de las formas penales como vía resolutoria para las diferencias, oposiciones y disidencias. Este aspecto ha sido ampliamente abordado por autores como Wacquant (2010) y Agamben (2010), quienes afirman que con el incremento de la desigualdad, la impunidad y la indignación, la reacción generalizada de los Estados ha sido la normalización de la excepcionalidad jurídica y la penalización de la vida cotidiana. Se trata, según Wacquant, de un proceso de redefinición de las misiones del Estado que, en todas partes, se retira de la arena económica y afirma la necesidad de reducir su papel social y ampliar, endureciéndola, su intervención penal (2010, p. 22).

Estos cuatro signos de la producción contemporánea de la subjetividad permiten inferir que la combinación del desmoronamiento político de las democracias y la intención de desvirtuar las potencias de la subjetividad política, aniquilando toda alternativa de resistencia, no son una casualidad de América Latina o una simple transfiguración de la producción social, se trata más bien de una forma consentida del neoliberalismo que tiene efectos en el orden estructural y subjetivo de las sociedades. De ahí que se convierta en un imperativo dinamizar los procesos educativos en la perspectiva de sospecha sobre lo que acontece cotidianamente y que damos por verdad, pero también en la idea de afinar la formación crítica y las posibilidades de construir otros mundos posibles.

Desdoblamiento democrático de la Escuela

La resistencia y el poder no son la misma cosa porque la resistencia es capaz de hacer algo que el poder no puede y no sabe hacer. La resistencia crea subjetividad, nuevas formas de vida, un nuevo ser o una nueva existencia, nuevas formas de vivir, de hablar, de intercambiar y de amar, de producir valor; es una cosa bastante material e inmanente.

Judith Revel

Afirma la perspectiva del constitucionalismo crítico (De Cabo Martín, 2013) que los actuales contratos sociales —sobre todo aquellos referidos al orden normativo objetivado— ameritan un desdoblamiento en virtud de los desafíos que implican los nuevos modos de existencia, y sobre todo la necesidad de transformaciones que tiendan a condiciones más justas y equitativas de vida en sociedad. Esta corriente disruptiva del pensamiento jurídico parte de la premisa según la cual,

> […] el capitalismo actual, tanto por sus formas internas de desarrollo (financiación y cognitiva) como por

> circunstancias externas al mismo (su carencia de enemigos de una parte y su exculpación ideológica y moral, de otra), ha generado una capacidad expansiva sin límites, de forma que su lógica, la lógica del Capital, ha invadido ámbitos mucho más allá de los estrictamente económicos, de manera que hoy no solo existe el capitalismo económico sino el social, cultural, científico y, naturalmente, jurídico y jurídico-constitucional. Lo invade todo porque lo necesita todo. Está en su dinámica, incluida hasta las dificultades que genera. Pero, además de invadirlo todo, lo sobredetermina todo, se apodera de esos ámbitos, de sus elementos materiales pero también de sus conceptos y categorías y los convierte en medios para su producción y reproducción. Está muy cerca de conseguir que las sociedades humanas funcionen con arreglo a una Ley única y universal: que toda acción humana se produzca y explique en base a la relación coste-beneficio. (De Cabo Martín, 2013, p. 392)

Este contundente análisis sirve hoy para ratificar que la escuela constituye un escenario privilegiado para emprender procesos de resistencia que enfrenten la embestida del capitalismo, y sobre todo con relación a los dos aspectos que se han señalado con anterioridad (desmantelamiento democrático y banalización de la subjetividad política). Del mismo modo resaltar que existen experiencias significativas y decisivas de maestros, maestras, estudiantes, comunidades educativas escolarizadas y no escolarizadas que han apostado por modos otros de educación, en los que es posible la resignificación de los saberes, la revitalización de las intersubjetividades, la esperanza y la conciencia histórica.

En consecuencia, desdoblar la democracia en la escuela implica también sobreponerse a las *profecías del desastre,* según las cuales la educación ha sido total e irreversiblemente

cooptada por el capitalismo y no tiene salvación. Este enunciado ha operado como un desactivador político de los saberes y las prácticas pedagógicas, por lo que es imperativo problematizarlo y desmontarlo mediante una acción afirmativa de las múltiples formas de escuela. En ese sentido, y a modo de apertura de nuevos debates, se proponen los siguientes escenarios para dar continuidad a los proyectos educativos emancipatorios que ya cursan en organizaciones, instituciones, proyectos y experiencias educativas, y que pueden convocar a otros y otras a una movilización transformadora.

Situar a cada sujeto en el horizonte de la historia colectiva: una de las mayores enajenaciones de la historia hegemónica ha sido dislocar la narrativa individual de la colectiva, logrando que la noción de Historia (con mayúscula) sea aséptica, lejana, neutral e inafectable. Contrario a ello, los procesos educativos pueden lograr que cada quien se sienta protagonista de las historias, las memorias y los sueños colectivos, recuperando las narrativas y situándolas en el centro de los aprendizajes y los debates con las ciencias y las formas diversas de producción de saber, pero, sobre todo, logrando que la acción se produzca como encadenamiento con potencia. Como afirma bellamente Monedero (2003, p. 132):

> Leemos la realidad con las categorías aprendidas de nuestras sociedades, pero nuestra realidad física no es simplemente una ensoñación. Si miramos desde fuera hacia adentro, y si ese ejercicio se hace de manera colectiva, podemos encontrar una definición común de la materialidad de las cosas, podemos reconstruir la genealogía de los conceptos que enmarcan los anhelos sociales, quitar los velos que frenan la emancipación se convierte en una posibilidad. Se trata, por tanto, de construir nuevos mapas que hagan la cartografía del nuevo lugar social propio de esta nueva época. Nuevos mapas

> que señalen el camino que supere el explosivo cóctel de Estado, capitalismo y modernidad y hagan cierta una idea de soberanía popular donde sea el pueblo —y no dioses, reyes, tribunos, patronos— quien se reconozca a sí mismo como soberano.

*Resituar la confianza en la base de la formaci*ón: uno de los efectos más devastadores de la instrumentalización democrática se asocia a la pérdida de la confianza intersubjetiva y en el proyecto político, de ahí que los procesos educativos más emancipatorios se concentren en nuevas formas de confianza en el otro, en la potencia transformadora de la actuación conjunta y la promesa de futuro. Se trata de un ejercicio profundamente reparador de la subjetividad, de las emociones políticas y del tejido social con efectos en la configuración de proyectos políticos de largo alcance. Al respecto, Lechner (2015, p. 186) afirma:

> El vínculo social representa un patrimonio de conocimientos y hábitos, de experiencias prácticas y disposiciones mentales que una sociedad acumula, reproduce y tranforma a lo largo de generaciones. Es el "capital social" de un país (Putnam, 1993, 1995). Y, como todo capital, su desarrollo exige un entorno favorable.

Instalar la potencia de la acción colaborativa: lograr un cambio por pequeño que parezca comenzará siempre por comprender que la solidaridad, la fraternidad y la libertad son más fuertes que la coacción, el disciplinamiento y la obediencia, de ahí que los proyectos emancipadores y disruptivos se esfuercen en lograr vínculos entre la gente como base de la subversión de órdenes opresivos. Este descubrimiento de la potencia colectiva impacta en la apropiación política de la vida y trasciende la idea instrumentalizada de la democracia, en la que para lograr el bienestar colectivo se deben garantizar los procesos participativos

y su calidad en tanto técnica. De este modo, contrario a la idea de comunidades académicas de contención, regulación y reproducción que formulan estrategias trivializadas como el gobierno escolar, los manuales de convivencia y las buenas prácticas, emergen las escuelas, y en ellas la condición colaborativa que permite la construcción de horizontes de sentido.

Referencias bibliográficas

Agambem, G. (2010). *Estado de Excepción.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editores.

Bauman, Z. y Lyon, D. (2013). *Vigilancia Líquida.* España: Paidós.

Beetham, D., Carvalho, E., Landman, T., y Weir, S. (2009). *Evaluar la calidad de la democracia.* Estocolmo: Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia electoral.

Chomsky, N. (2007). *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*. (Traducción de L. Bravo de Urquia y J. J. Saavedra Esteban). Buenos Aires: Terramar Ediciones.

Crouch, C. (2004). *Postdemocracia.* México: Taurus.

Cubides Cipagauta, H. (2006). *Foucault y el sujeto político: Ética del ciudadano de sí.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central - IESCO.

De Cabo Martín, C. (2013, enero-junio). Propuesta para un constitucionalismo crítico. *ReDCE*, *10*(19), 387-399.

Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984).* (Traducción de H. Pons). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio.* Barcelona: Herder Editorial S. L.

Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la Transparencia.* Barcelona: Herder Editorial S. L.

Han, B.-C. (2014). *La agonía del Eros.* Barcelona: Herder Editorial S. L.

Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica.* Barcelona: Herder Editorial S. L.

Hardt, M. y Negri, A. (2006). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. (Traducción de J. A. Bravo) Barcelona: House Mondadori S. A.

Lechner, N. (2015). *Política y subjetividad.* México: Fondo de Cultura Económica - Flacso, México.

Monedero, J. C. (2003). *Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mundialización.* Madrid: Trotta.

Morlino, L. (2009). La calidad de la democracia. *Claves de razón práctica*, (193), 26-35.

Negri, A. (2008). *La fábrica de porcelana. Una nueva gramática de la política*. (Traducción de S. Lauro). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Negri, T. y Hardt, M. (2007). *La multitud y la guerra.* México: Ediciones Era S.A. de C.V.

Noguera Fernández, A. y Navas Alvear, M. (2016). *Los nuevos derechos de participación en Ecuador ¿Derechos constituyentes o derechos constitucionales? Estudio del modelo constitucional de 2008.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Rancière, J. (1995). Democracia y postdemocracia. *Ideas y Valores, 44*(98-99), 25-40.

Valencia Sáiz, Á. (2003). Ciudadanía ecológica: una noción subversiva dentro de una política global. *Estudios Políticos*, (120), 269-300.

Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social.* Barcelona: Gedisa.

Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria.* Buenos Aires: Manantial.

Zibechi, R. (2008). *América Latina: Periferias urbanas, territorios en resistencia.* Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

La convivencia, un encuentro humano resiliente[1]

Marta Dione Tobón[2]

1 El presente texto corresponde a una transcripción de la ponencia de la docente Marta Dione Tobón, ofrecida en el marco del Seminario XXV: "La democracia, un saber y un hacer por reinventar en la escuela" el día 19 de agosto de 2017. Todos los derechos del texto los reserva la Alianza de Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos.

2 Docente de la I. E. Fabio Zuluaga del corregimiento de San Cristóbal.

"La convivencia, un encuentro humano resiliente", fue el nombre que quise darle a esta intervención, pensando más que todo en motivar la esperanza que tengo, que sé que muchos de ustedes o la mayoría tenemos, de una escuela diferente que realmente sea un escenario de convivencia y de paz; con la creencia de que es posible una escuela abierta, que contraviene la escuela convencional, las rígidas estructuras de esa escuela convencional, y que la convivencia es uno de los elementos fundamentales para una verdadera educación.

En nuestra experiencia en el centro educativo hemos venido trabajando el proyecto ambiental escolar (Prae), que denominamos "Aproximación de la escuela al desarrollo humano sostenible y a una cultura de paz y buen vivir". La educación ambiental promueve, de todas maneras, una formación integral que atiende las diferentes dimensiones del desarrollo humano, de las cuales la dimensión ética es supremamente importante y en la convivencia cobra un papel fundamental, más en este tiempo en el que estamos en posacuerdo, cuando la escuela tiene que tomar una posición, y en el caso nuestro hemos siempre trabajado en aportar desde

la escuela a la construcción de una cultura de paz y buen vivir, y ahora que nos piden una cátedra de paz pensamos que es muy importante no una cátedra, ya hemos trascendido ese asunto de una cátedra, sino que la paz es un eje transversal de la educación. La educación tiene que ser para formar en la paz.

Desde nuestra experiencia le hemos dado una importancia especial, como parte de la convivencia en la escuela, a la relación del maestro con el estudiante, el estudiante con sus demás compañeros, a la escuela y la familia, que son momentos muy significativos en la convivencia escolar. Y la convivencia escolar la vemos además en espacios como la familia, la escuela, la comunidad y otros escenarios que permitan la construcción de un aprendizaje significativo de la convivencia, porque ese es un proceso que es permanente, que vivimos a diario.

Cuando fuimos invitados a este evento, pensamos que este es un tema muy importante y oportuno, porque en nuestra escuela estamos pensando la convivencia desde la perspectiva de la convivencia ambiental, porque la convivencia no solamente es entre los seres humanos, sino además con lo otro, y mirada desde la visión sistémica del ambiente, también para nosotros es un sistema de convivencia que pretendemos construir en la escuela para hacer que esta sea en verdad una vivencia, un encuentro verdaderamente humano.

Consideramos además que es fundamental que la escuela se piense diferente, que trascienda de lo convencional, porque buscamos una escuela abierta, flexible en todas sus acciones curriculares, en su estructura, y es además muy importante la proyección del trabajo que hacemos con la convivencia hacia la comunidad. La escuela tiene que indagar, tiene que reflexionar, por ejemplo, en los conceptos que orientan la convivencia en ella; hay que repensar, pienso, el manual de convivencia, porque para nosotros este, muchas veces, se convierte en instrumento de

exclusión y debería ser todo lo contrario. Entonces en la escuela estamos en esa búsqueda de construir un sistema de convivencia que nos permita poder vivir de verdad la participación, la democracia, los derechos fundamentales que tenemos las personas, que se pueda en la escuela conversar sobre ello y vivirlo así.

Creo que hoy, más que nunca, es necesario reflexionar este tema de la convivencia; es muy pertinente para el tiempo que estamos viviendo cuando encontramos, por ejemplo, unas circunstancias socioculturales muy complejas y que se necesita, precisamente, una escuela resiliente, creativa, que aporte a la solución de los problemas que la aquejan, fundamentalmente que la convivencia sea encuentro humano, como lo decía al principio.

También tenemos que considerar el lenguaje que usamos en la escuela, en qué asuntos es importante pensar, por ejemplo, la forma como conciliamos o acordamos las que llamamos normas; en el caso nuestro estamos en la tarea de que sean más bien responsabilidades, la norma nos viene de afuera, de un alguien externo, y la responsabilidad la asume cada uno. Si logramos que los niños y la comunidad y los mismos maestros entendamos esa parte podríamos hacer un proceso muy bello para poder aprender a vivir en comunidad, a pensar en el bien común, y allanar de verdad el camino para ser verdaderamente una escuela resiliente.

La resiliencia es un concepto importantísimo que debería entrar a la escuela a reflexionarse, porque en este tiempo tan complejo en el que vivimos tanta agresión, violencia, indiferencia, indolencia y caos, y eso que necesariamente lo vivimos en el contexto social y cultural se traslada a la escuela, y si somos capaces de soportar toda esa cantidad de cosas que nos llegan a diario a la escuela y logramos poder superar esas dificultades y adversidades, que los niños aprendan a hacerlo desde cosas muy sencillas. Por ejemplo, en nuestra escuela tenemos un gobierno

estudiantil y en él estamos motivando la figura de un presidente, un vicepresidente, mediadores, animadores de la paz, así lo llamamos en cada grado, incluso el contralor y el personero, y si todos ellos son capaces de participar de modo creativo, digamos de una forma diferente a como hemos venido moviendo la participación en la escuela convencional, ahí estamos formando y haciendo una escuela diferente que puede llegar a generar cambios importantes en las familias y en la misma comunidad, porque el trabajo que sucede en la escuela se proyecta también a esos entornos, a la familia y a la comunidad.

Creo mucho, y desde la experiencia lo estamos haciendo así, en construir vínculos afectivos y de unión, tanto los maestros, el personal que apoya la escuela, los padres de familia, la comunidad a través de distintas estrategias, por ejemplo, el gobierno estudiantil, y las tertulias pedagógicas con los maestros para que nosotros seamos capaces también de empezar a pensar de una manera diferente asuntos de la escuela tan importantes como la convivencia, entre otros.

Pero en el caso de la convivencia, los maestros necesitamos abrigar un poco más, ser más tolerantes, porque si nosotros logramos hacerlo, igualmente eso se va a reflejar en los estudiantes, entonces es bien importante el trabajo de formación de nosotros los maestros en el tema de la convivencia escolar y todo lo que tiene que ver con ella. Otra estrategia importante en la escuela es La Tertulia del Saber, que es con los niños. Todos los días tenemos un espacio de conversación. Promover el diálogo y la conversación en la escuela es fundamental para poder acercarnos, conocernos, saber qué pensamos, aprender a respetar al otro, conocer los distintos puntos de vista, en fin. Y tenemos otros espacios como el Encuentro de Saberes que ya es con la comunidad y con otras instituciones y es un espacio donde construimos vínculos que son fundamentales, y en él también promovemos

la conversación y la discusión. Tenemos otras estrategias que aportan a la convivencia, yo diría al buen vivir, a la convivencia y el buen vivir en espacio resiliente que se está promoviendo que es la escuela. Y que eso nos aporta al desarrollo humano sostenible, porque venimos pretendiendo contribuir desde la escuela, desde lo que a nosotros nos corresponde, contribuir al desarrollo humano sostenible desde esa perspectiva del buen vivir y la cultura de paz, necesarias en estos tiempos.

Estos son elementos generales de nuestra experiencia, una experiencia que es valiosa para nosotros y para nuestra comunidad. Podemos compartirla con ustedes y con otras instituciones y personas, porque creemos que existen en ella elementos interesantes que pueden motivar a otros, aun cuando la nuestra es una experiencia muy sencilla, tanto en ésta como en cualquier otra experiencia en otra institución, en otra escuela, donde realmente estemos queriendo formar integralmente, necesariamente hay que darle un lugar muy importante a la convivencia porque es fundamental.

Quisiera recordar una frase de Heidegger que dice: "El aprendizaje significativo se empobrece tanto en lo curricular como en lo vincular si la relación maestro-alumno no se consolida". Y ahí, por eso lo mencionaba al principio, nosotros le damos una importancia especial a la relación maestro-alumno porque a veces es difícil. La mayoría de los maestros fuimos formados en una escuela convencional donde la participación y la democracia son mínimas. Entonces uno tiende a repetir esos modelos, y lo que queremos a través de este proceso que hacemos es reflexionar sobre estas cosas y poder hacer algo diferente porque nos cuesta. Pensamos que estamos en una escuela que se está abriendo, pero tenemos, como decía algún conocido, "una patica en la escuela convencional y otra en la abierta". Entonces uno está en ese medio. La idea es que podamos cada vez lograr mayores

niveles de participación, porque la participación es un elemento fundamental para que pueda haber una buena convivencia en la escuela, la participación lleva a la democracia.

Si queremos un verdadero ambiente democrático en la escuela tenemos que abrir los espacios de participación y permitir que los niños puedan ser ellos mismos, que puedan expresar y puedan contribuir con sus pequeñas o grandes acciones a la escuela, a construir una escuela entre todos. Porque estamos acostumbrados a que somos los maestros quienes decimos qué hacer, explicamos, nos paramos enfrente de los estudiantes, y la misma estructura del aula nos muestra así, como una educación que se encasilla y es inflexible; la educación convencional ha sido y sigue siendo, porque todavía la vivimos, una educación que busca homogeneizar, todos igualitos, y si atendemos el concepto de diversidad, que además debemos reflexionar, para la convivencia todos somos diferentes y se supone que la escuela es un espacio rico en diversidad.

Simplemente quería compartir el anhelo que tenemos, desde nuestra experiencia, mediante acciones pequeñas y sencillas para construir esa escuela que tenga un verdadero encuentro humano que es la convivencia, y que ese sea un aprendizaje significativo para la vida tanto de los estudiantes como de nosotros los maestros, de los padres de familia y de la comunidad en la que estamos. De esa manera cada escuela contribuye al país —en el caso nuestro procuramos hacerlo—, que se transforme un poco la cultura que tenemos y que aprendamos a superar las dificultades, a entender el conflicto como algo cotidiano, algo propio inherente al ser humano, y que simplemente la escuela pueda ayudar a educar a los niños en relación con su parte emocional, que también es muy importante, y educarlos en lo que llaman competencias ciudadanas, pero que las llamaría más bien, como lo hacen otros, habilidades para la vida que nos permitan ser más armónicos en la convivencia, en el aprendizaje de la convivencia.

Quise aquí ilustrar cómo se vive la convivencia en nuestra escuela, esto fue algo que sucedió a principio del año. Como hemos tratado de motivar que los niños resuelvan sus propios problemas y que conversen, que hagan la mediación ellos mismos. Nos parece interesante, por ejemplo, que una compañera haya encontrado a los niños en el momento del descanso en la biblioteca a puerta cerrada y ella estaba preocupada por lo que estaba pasando, pues resulta que estaban conversando sobre un problema.

Quiero leerles esta frase de Leonardo Schvarstein: "Estimular a los alumnos a resolver las propias disputas sin intervención de las autoridades dentro de los límites que digan los programas de mediación escolar es reconocer la necesidad de descentrar el rol de los docentes y no docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, es legitimar el saber de los alumnos respecto a sus propias necesidades y es aceptar el valor del aprendizaje entre pares". Esto es fundamental si queremos verdaderamente formar a los niños en una convivencia armónica y que aprendan a resolver los conflictos de una manera adecuada. La escuela, cualquier escuela, la educación en general, son fundamentales en ese aporte a la construcción de una cultura de paz.

La Democracia, un saber y un hacer por reinventar en la escuela

---

Este libro se terminó de imprimir en Pregón S.A.S.
Durante el mes de agosto de 2018
Para Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos.
Medellín, Colombia.