

Revista

EDUCACIÓN Y CULTURA

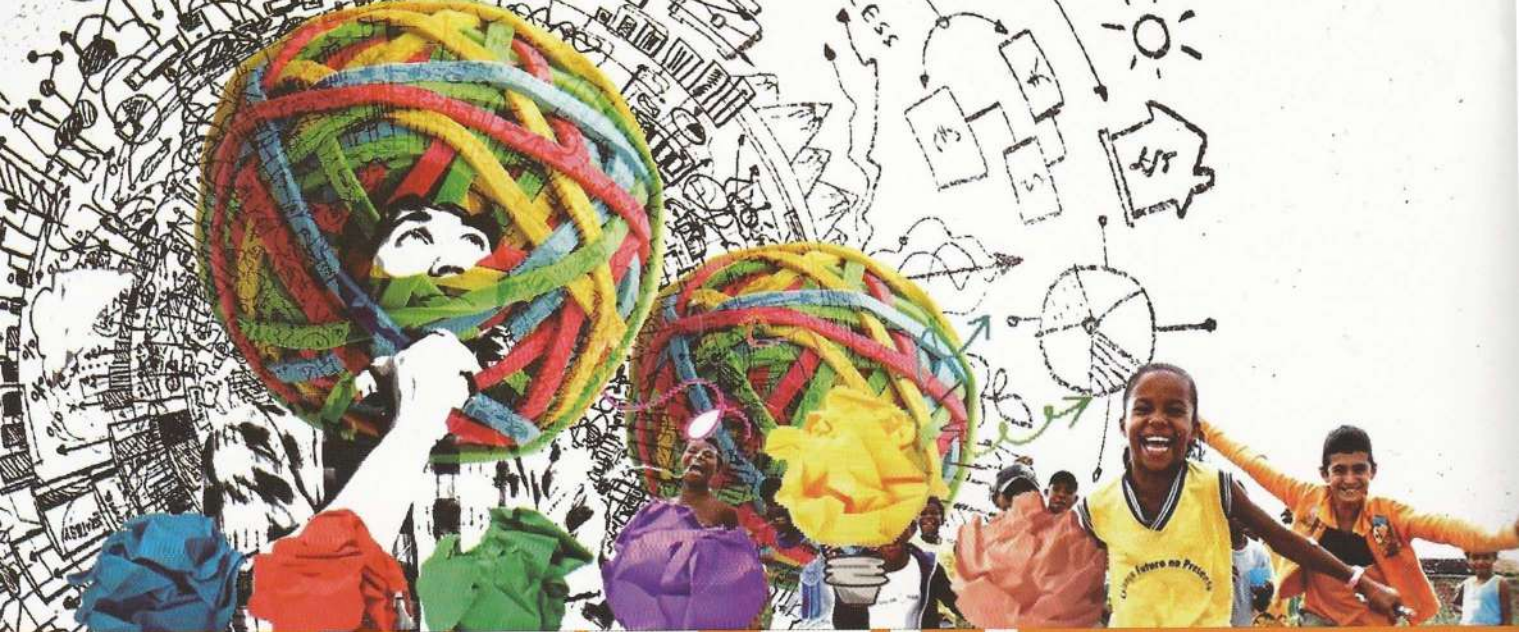
fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE SEPTIEMBRE DE 2016



Escuela, territorio de paz



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

Más de 30 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, psicología, sociología.



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co

<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

Revista Digital Innovación y Ciencia

23 Años continuos de divulgación científica.



Sé parte de la apropiación social de la ciencia,
mantente informado y actualizado.

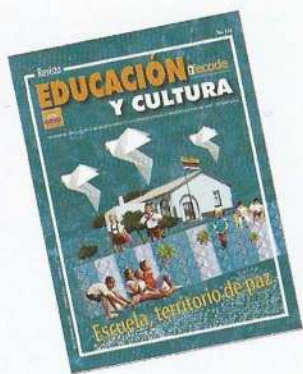
www.innovacionyciencia.com

 ASOCIACIÓN COLOMBIANA
PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA

✉ asociados@acac.org.co

☎ +57 (1) 432 0370

📍 Carrera 16 No. 31A - 36 Teusaquillo Bogotá, D.C., Colombia



Revista Educación y Cultura
Septiembre - Octubre de 2016 No. 116

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711
Bogotá, D.C., Colombia
www.fecode.edu.co



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Prensa Moderna (Cali-Colombia)

Revista Educación y Cultura
Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfonos 2453925 Ext. 104
Línea gratuita: 01-8000-12-2278
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
Luis Alberto Grubert Ibarra
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Ricardo Avendaño Pedrozo



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Pedro Osorio Cano



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



Secretario de Asuntos Educativos
Carlos Enrique Rivas Segura
Miembro Comité Editorial



Secretario de Relaciones Intergubernales y Cooperativos
Over Dorado Cardona



Fiscal
William Velandia Puerto

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Silvio Sánchez Gamboa
Magister en Educación. U de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Julio César Carrión Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



Diana María López Cardona
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica - CTERA, Argentina.

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Marcela Palomino A.
CEID



Sandra Mazo
Corrección de estilo



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Clara Rueda
Secretaría Revista



José Hidalgo Restrepo
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Pensar la educación desde la experiencia III Parte
Fernando Bárcenas Orbe, Jorge Larrosa Bondía y Joan-Carles Mèlich Sangrà
- 14** Escuela, territorio de paz
José Hidalgo Restrepo Bermeo, Max Fredy Correa, Marcela Palomino, Giovanni Rojas y Bertha Rey
- 20** La participación democrática en Colombia
Estanislao Zuleta
- 26** Entrevista al Secretario de Asuntos Pedagógicos y Educativos de Fecode, Profesor Carlos Enrique Rivas Segura
Por Revista Educación y Cultura
- 29** El diálogo, un espacio para la ética y la democracia
Julio César Carrión Castro
- 31** Escuela para la paz y la democracia
Faber Pérez
- 38** La partitura de la paz en la escuela
Piedad Ortega Valencia y Alfonso Tamayo Valencia
- INTERNACIONAL**
- 45** Escuelas, tierra y paz en Colombia
Bob Peterson
- INVESTIGACIÓN**
- 48** Campos de conocimiento científico y tipos de intereses
John Freddy Ramírez Casallas
- 56** La victimización de los docentes, a propósito de la terminación del conflicto armado entre las Farc-EP y el Estado
Jorge A. Ramírez R.
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 59** Manuales de Conveniencia: ¿el papel aguanta todo?
Diego H. Arias Gómez
- 62** "Villa Colombia": una estrategia *transmedia* para la paz, la reconciliación y la historia del país
Diego Montoya Bermúdez
- 66** La escuela que veo, a través de tus ojos
Armando Zambrano Leal
- CULTURA**
- 74** Inocentes
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

No podemos desistir, sino persistir

“Colombia ha venido sufriendo el impacto de una dura prueba desde 1930, agudizada en 1948, a la que, por sus características siniestras, se ha denominado “la violencia”. Mucho se ha descrito sobre ella, pero no hay acuerdo en cuanto a su sentido. Se acentúa, en cambio, el peligro de habituarse a la situación patológica que conlleva.

En efecto, la nación carece de la noción exacta de lo que fue la violencia, ni la ha sopesado en toda su brutalidad aberrante, ni tiene indicios de su efecto disolvente sobre las estructuras, ni de su etiología, ni de su incidencia en la dinámica social, ni de su significado como fenómeno y mucho menos de su trascendencia en la psicología del conglomerado campesino; ni de las tensiones que creó, ni de la crisis moral que presupone, ni del enjuiciamiento que implica a los dirigentes de todo orden, ni del llamado que formula a una permanente, eficaz y serena meditación del problema que plantea. En parte se debe esto a que la bibliografía sobre la violencia ha echado por el atajo de la escueta enumeración de crímenes repugnantes con inculpaciones partidistas o de la fácil casuística lugareña vertida en novelas que no han logrado todavía la total dimensión interpretativa del fenómeno. Quizás estén inmaduros los aportes para la obra definitiva.” (Guzman Campos, 2014, pág. 37)

Así comienza el relato que, sobre “La violencia en Colombia” nos presentan tres académicos¹ que bien podríamos llamar iconos de la civilidad, en lo referente a lo que ello representa o significa como la paz que resulta de la concreción de la justicia. Eso que muchos colombianos esperamos como el final de un camino que realmente está empezando a recorrerse y que todavía reconocemos lleno de obstáculos que, por momentos, se nos aparecen como insalvables.

No podríamos afirmar si fue inconsciente o deliberadamente que en el entusiasmo de su intervención en Cartagena, al presidente se le escuchó decir que eran más de 60 años de guerra. Sea como sea, este aserto es algo que deberíamos rescatar para su análisis. Al interior de la Comisión Negociadora ha debido debatirse, en algún momento que, en Colombia la guerra empezó antes que apareciesen las guerrillas, que las disputas de la tierra y el control de los territorios eran, en principio, su móvil principal; que primero fueron guerrillas liberales y conservadoras, luego, del seno de las liberales nacerían las comunistas, éstas ni trajeron la guerra ni empezaron la violencia, han sido desde siempre nuestros hermanos, atacados por pensar diferente.

Para concluir bien este recorderis y haciendo honor a la verdad esta violencia tiene otros móviles que no han cambiado y que aún no terminan. Para que el nuevo proceso

de negociación se empiece bien hay que pararse en la verdad. De pronto, tantos cristianos ensimismados van a saber el por qué, de la intolerancia que siempre han asumido, y que se cierra como un portón inmenso contra toda esperanza de paz.

Queremos, en este número, sumar nuestras voces a las generadoras de ese y otros relatos que sobre la violencia en Colombia, dejan sin fundamento las actitudes amenazantes de personas o grupos que, de pronto, al escuchar que comentamos con esperanza moderada, nuestras expectativas en torno al plebiscito que refrendaría como mayoritaria, la voluntad de los colombianos por la terminación de la guerra Estado-FARC, para seguir haciendo camino hacia una paz que pueda tornarse irreversible. Esas expectativas tienen fundamento en el convencimiento de las huellas dejadas por maestros que, como Estanislao Zuleta, Julio César Carrión, Faber Pérez y otros muchos, más allá de los que podríamos recoger en ésta y todas las revistas que quisiésemos pensar.

Son las huellas dejadas por maestros y maestras que no nos hemos limitado al cumplimiento del mandato curricular, sino, que hemos querido ir más allá, hacia una formación que vaya sembrando en nuestros educandos un sentido de la justicia, de la igualdad y de la equidad que no se gana cuando nos limitamos, simplemente, a seguir el mandato de “enseñar bien la materia que creemos saber”.

Si eso hubiese hecho Estanislao Zuleta, p.ej., nunca hubiese podido advertir que, *“en el largo y propiamente indefinido camino de la democracia, los derechos humanos apenas refieren a un mínimo de condiciones que de nada sirven, si no se tienen posibilidades;...¿que todo el mundo tenga derecho a elegir y ser elegido, aunque ni siquiera sepa leer? La democracia consiste en algo más que eso, aunque los derechos son importantes.”* (Zuleta, 1993, pág. 39). Y, tal vez, por ello mismo, hoy resulta tan actual y profundo el planteamiento del maestro Carrión cuando nos previene sobre: *“... la falsa disyuntiva del total control autoritario y represivo de la sociedad o guerra insurreccional” –afirmando que–, “el desafío radica en fundamentar racionalmente un proyecto de estrategia gradual al socialismo que no desdeñe el manejo ético de la política y que no signifique renunciar a la utopía libertaria...; simpatizamos con la estrategia de confrontación abierta y democrática porque creemos que luchar por el socialismo significa luchar por la vigencia de los derechos humanos y del civilismo, cuando aún queda un espacio para la esperanza a pesar de los sombríos presagios de los agoreros de la muerte y los compromisarios del belicismo.”*

“El derecho fundamental – otra vez Zuleta- es el derecho a diferir, a ser diferente. Cuando uno no tiene más que el derecho a ser igual, todavía eso no es un derecho. “Pero, además del derecho – decía Carlos Marx- es necesaria la posibilidad. La democracia va en tres direcciones: la una es la posibilidad, la otra, es la igualdad y la otra es la racionalidad.”

La propuesta de FECODE en medio de este conflicto se presenta como una alternativa creadora y generadora de esperanza “Las escuelas son territorios de paz”.

En la actualidad, uno de los debates centrales de la pedagogía, es el que suscita el reconocimiento de la diversidad, ratificada como un hecho incuestionable, en buena medida, por los desarrollos de la neuropsicología. Si nos propusiéramos reconocer lo que eso significa, seríamos todavía más osados y pondríamos en cuestión, p.ej., el modelo de organización curricular que todavía se impone.

Faber Pérez², decía que: *“Se nos hace necesario reconocer que la verdadera libertad, la que nos interesa, emerge de una reinterpretación radical de la política y de la economía. Lo verdaderamente democrático ocurre como autogobierno de la conciencia; solamente vivimos en libertad cuando autoconscientemente entendemos “que la cuestión económica no (es) una especie de pesadilla que pese sobre la vida de millones de seres humanos...Pensar la escuela desde la democracia, es entender que la democracia como un producto cultural, histórico no es posible pretenderla de una sola manera. Aunque existen muchas “democracias”, se puede aventurar que éstas coinciden en: 1. Considerar la existencia de un conjunto de leyes, procedimientos e instituciones que limitan el poder del Estado en beneficio de los ciudadanos; 2. Reconocer la igualdad política de las personas así como los derechos fundamentales, y 3. Asegurar la más amplia participación del pueblo en la toma de decisiones”.*

Pero, lo anterior implica que los maestros tratemos de ir mucho más allá de lo que hemos pretendido con la “evaluación de carácter diagnóstico-formativa”. Tendríamos que llevar la revisión de la evaluación, no sólo al caso de los maestros, sino también al de los educandos, con el propósito central de quitarle el carácter de control represivo y sancionatorio, que aún conserva.

Para tener una idea del carácter de los acuerdos de la Habana que serán sometidos a la aceptación o rechazo de los colombianos, queremos destacar los siguientes puntos:

1. Una democracia que reconozca y respete el pluralismo, con garantías para la participación y la representación mediante el fortalecimiento de las organizaciones sociales y la revitalización del diálogo social.
2. Integración de las regiones al desarrollo, erradicación de la pobreza, promoción de la igualdad con medidas para asegurar el ejercicio de los derechos humanos como condición para la eliminación de la violencia y la no repetición del conflicto armado.

3. Reconocimiento de la pobreza y la marginalidad como causa de los cultivos a gran escala y demás acciones ilegales a las que se obligan la mayoría de los nacionales, por la precariedad de la vida que se les permite.

4. Verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

El asunto hoy, no podía ser, como se había querido siempre que se imponían desmovilizaciones de las fuerzas insurgentes, pretendiendo en la práctica, que dichas fuerzas renunciaran a sus aspiraciones y se asumiesen culpables, como una especie de “hijo pródigo” y descarriado, que quiere regresar al seno de la sociedad, como a su casa, el lugar de los suyos. No. Eso sería, lo más cercano a un acto de rendición, como es lo perseguido por los que hoy se oponen furibundamente al acuerdo. El acuerdo es un acto de reconocimiento de las legítimas expectativas de unos y otros, y, por ello mismo, de los excesos de todos, sin lo cual sería imposible un entendimiento hacia adelante. Y, eso, es lo que se registra en el documento suscrito por las partes en La Habana.

Ese es el resultado inteligente y más realista que podía esperarse de las negociaciones entre el Gobierno y las FARC. Es por eso, precisamente, que el acuerdo tiene posibilidades de concreción. Y, si se pretendiese cambiar la interpretación de lo acordado, aprovechando las ventajas dadas por las funciones que corresponden a cada quien, eso no ayudaría, para nada, a construir la credibilidad necesaria para su implementación. Valga el ejemplo, para ilustrar la situación actual del magisterio, en razón de las dilaciones que significan incumplimiento de los compromisos pactados con el gobierno nacional y en razón de los cuales se produjo la expedición de los decretos 490, 501 y 915 de 2016, respecto a los cuales hemos exigido que se produzcan las modificaciones necesarias para que su contenido se armonice con lo realmente acordado en materia de tipos de empleo, jornada única y concursos de ingreso a la carrera docente. Y, esto, sinceramente, nunca tendría por qué ser así. Necesitamos construir una Nueva Escuela si lo que queremos realmente es una mejor sociedad.

Notas

- 1 Nos referimos a tres personalidades destacadas de la academia que, en su momento, tuvieron mucho que ver con la creación de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional: Mons. Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna.
- 2 Por Faber Pérez, Directivo Docente pensionado, Presidente ANEP Quindío, Armenia Quindío.



Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

Bogotá

Asambleas Informativas Zonales de La Asociación Distrital de Educadores -ADE-



En las asambleas que tuvieron una multitudinaria asistencia, los docentes fueron receptivos a la propuesta del SI a los acuerdos del proceso de paz y se convirtieron en un oportuno momento para aclarar inquietudes sobre éste. La ADE ratificó su compromiso para continuar junto con la comunidad educativa en la campaña del Sí al Plebiscito, para dar la salida política al conflicto armado que padece el país.

También se trataron temas importantes para el magisterio como son: el proceso de ascenso o reubicación para los docentes que aprobaron la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa; las dificultades generadas por la inadecuada implementación de la jornada única; las problemáticas del servicio de salud; y, la necesidad de proteger los recursos naturales a través del Referendo del Agua.

Bogotá

Carnaval por la paz



La Institución Educativa Provincia de Quebec, ubicada en la localidad de Usme, Bogotá, realiza desde hace diez años el *Carnaval por la paz* apoyada por los padres y madres de familia. En la actividad se presentan obras de teatro, comparsas y música. Es una jornada de reflexión que se convierte en una fiesta que exalta la necesidad de recuperar la vida y la paz en la sociedad colombiana.

Neiva

Escuela para el posconflicto



Cerca de 3.500 personas asistieron el 19 de septiembre al Foro *Una escuela para el posconflicto* realizado en Neiva. Intervinieron el gobernador, el alcalde, la Secretaría de Educación del Departamento y por Fecode, los compañeros Tarcisio Mora y Carlos Rivas.

Mocoa

1er Foro Departamental Escuela Pública para La Paz

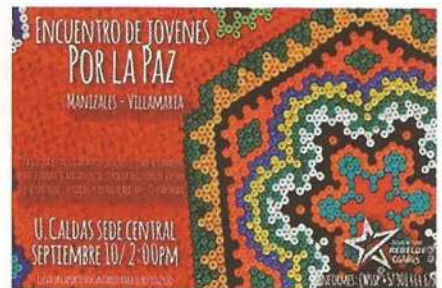


El 16 de septiembre se llevó a cabo el 1er Foro Departamental Escuela Pública para la Paz, en Mocoa, Putumayo, con la participación de la Central Unitaria de Trabajadores -CUT-, Fecode y la Junta Directiva de la Asociación de Educadores del Putumayo -ASEP-. El foro contó también con la participación de las Organizaciones indígenas y sociales del Putumayo, la Proclamación final del evento: "Salud el fin de la guerra, porque ésta ha perjudicado década tras década a nuestro movimiento sindical obrero, el cual ha sufrido el rigor de la violencia por parte de los grupos alzados ilegalmente en armas, pero también por el brazo oscuro y por la fuerza maligna del Estado. Grupos al margen de la ley y un Estado corrupto que han estigmatizado a la clase obrera, señalándola como una clase social que debe estar al servicio de los imperios y de la maquinaria de unos pocos dueños de la riqueza nacional... Proclamamos una sonora bienvenida a la reconciliación entre hermanos y hermanas colombianos, y dejamos constancia que todo

esfuerzo por conseguir una paz verdadera, duradera y perdurable se debe alcanzar mediante todos los procesos que refrenden el deseo de una sociedad que dice Sí a vivir en armonía y con justicia. Nos comprometemos a organizarnos para trabajar por una nueva escuela y un nuevo maestro y maestra, una nueva ciudadanía y una nueva sociedad. ¡Sí a la Paz!".

Manizales

Encuentro de jóvenes por la paz



El 10 de septiembre se realizó el Encuentro de Jóvenes por la Paz en la Universidad de Caldas, con la realización del taller Paz y desmilitarización de la vida juvenil, el panel: "Participación de los Jóvenes en perspectiva de construcción de paz"; los jóvenes intercambiaron sus opiniones sobre su importante papel en la construcción de una sociedad y una ciudadanía para la paz.

Colombia

Seminarios La Escuela como territorio de paz



Fecode ha venido desarrollando los seminarios *La Escuela como territorio de paz*, junto con la Corporación Viva la Ciudadanía y la ENS en Medellín, Cali, San Antero, Neiva, Bucaramanga, Cúcuta y Barranquilla.

El propósito de los seminarios parte de la reflexión del por qué y para qué se habla de paz desde el Movimiento Pedagógico, aportar elementos para contribuir en la conceptualización y materialización de la escuela como territorio de paz, y la constitución y fortalecimiento de los Círculos Pedagógicos, teniendo en cuenta cuatro ejes fundamentales: condición docente, escuela, comunidad y sociedad, democracia en la escuela y políticas educativas públicas.

Colombia Conmemoración 50 años de la Marcha del Hambre



El 24 de septiembre de 2016 se conmemoraron 50 años de la gloriosa y heroica Marcha del Hambre. La más grande, contundente y representativa movilización del magisterio colombiano por la defensa de sus derechos laborales.

En la década del 60, el sistema de pago al gremio docente instaurado por el Gobierno podía demorar las cancelaciones de salarios hasta 10 meses. La situación para un docente era bastante precaria, especialmente porque el gobierno no le daba el estatus que la profesión ameritaba. El 14 de septiembre de 1966, una Asamblea de docentes en Santa Marta decidió que caminarían los 1.600 kilómetros desde esta ciudad hasta Bogotá. Unos 400 maestros salieron de la capital del Magdalena el 24 de septiembre de 1966. A su paso, los habitantes en los pueblos les animaban, les ofrecían agua y comida; y otros educadores se sumaron a la marcha.

El 21 de octubre de ese año llegaron a su destino. La terquedad del gobierno de turno, en cabeza de Carlos Lleras Restrepo, cedió ante el acto heroico de los maestros y maestras, que recibieron la solidaridad sindical y política del país. La Marcha del Hambre representó reivindicaciones importantes para el magisterio, como el pago cumplido de los salarios en los cinco primeros días de cada mes. Además, sentó las bases de la carrera docente que se concretó 13 años después con el estatuto 2277 de 1979, que aún se mantiene vigente.

Pero lo más importante fue haber inscrito la lucha del magisterio por la dignificación de la profesión docente. Desde entonces, el gremio se ha constituido en uno de los más unidos y perseverantes a la hora de defender sus derechos. Así mismo, consolidó a la Federación Colombiana de Educadores como una de las más fuertes y firmes organizaciones sindicales de trabajadores en el país.

En nombre del Magisterio Colombiano, Fecode recuerda hoy con admiración a estos compañeros y compañeras. Reconoce que el mayor homenaje a su legado es seguir defendiendo la profesión y luchar por la conquista de las reivindicaciones económicas, políticas, laborales y prestacionales que el magisterio colombiano merece.

La Rioja, Argentina VII Congreso Popular en Defensa de la Escuela Pública



En este importante evento realizado el 12 y 13 de agosto de 2016, se reunieron más de 1500 docentes de la Provincia de Rioja y otras cercanas, para debatir sobre los referentes pedagógicos y políticos en el marco del *Año del Bicenario*

de la Independencia de Argentina y de la Resistencia Creativa a la avanzada neoliberal en América Latina. Se presentaron ponencias sobre los desafíos históricos y contemporáneos para la democracia en América Latina y el Caribe y en los paneles se discutieron las experiencias y perspectivas del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. La política sindical y los derechos humanos fueron objeto de especial atención en el congreso.

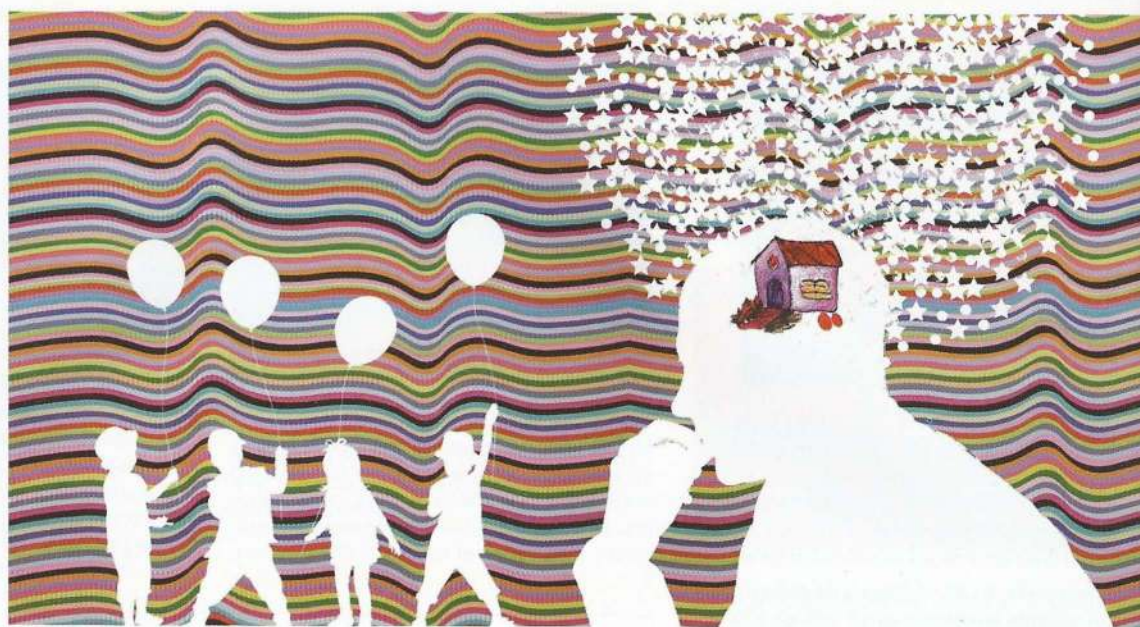
Esta actividad es un ejemplo de organización, solidaridad y acogida fraternal de la Asociación de Maestros y Profesores –AMP–, dirigida por Rogelio de Leonardi y apoyado por Diana López del Instituto Gorini para la Cooperación, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina –CETERA– y la Internacional de la Educación. Contó con la participación de docentes de Argentina, Chile, Uruguay, Bolivia y Colombia. Como panelistas fueron invitados los profesores Alfonso Tamaro y Víctor Rodríguez de la Universidad Pedagógica Nacional.



La Escuela como territorio de paz

Comité Ejecutivo

Fecode convoca al Magisterio Colombiano a mantener el compromiso por la construcción de la Democracia en la Escuela



Pensar la educación desde la experiencia

III Parte



Fernando Bárcenas Orbe

Universidad Complutense de Madrid



Jorge Larrosa Bondía

Universidad de Barcelona



Joan-Carles Mélich Sangrà

Universidad Autónoma de Barcelona

La educación y la experiencia de la finitud

Una pedagogía de la finitud parte de la idea de que los seres humanos somos ineludiblemente seres en el mundo y, por lo mismo, *con* los demás, *para* los demás y *frente* a los demás. Es lo que quiero expresar con el término *situación*. Querámoslo o no, cada uno de nosotros es ineludiblemente un ser en *situación* y, por lo mismo, en *relación* con los otros.

En otros lugares ya he manifestado la firme convicción de que los seres humanos no pueden eludir su “condi-

ción adverbial”. Esto significa que las situaciones son el espacio y el tiempo (quizá deberíamos escribir en plural “espacios y tiempos”) en los que vivimos, pensamos, actuamos, nos relacionamos, nos experimentamos como seres corpóreos.

No hay, ni podrá haber nunca, una especie de “situación en general” o “en abstracto”, como tampoco puede existir “el Hombre” o “la Mujer”, o incluso “el Bien” o “la Belleza”, o “la Justicia”. El “Yo puro” no existe, como no existe la “razón pura”.

El punto de partida de una pedagogía de la finitud como la que intento esbozar radica en los seres humanos de carne y hueso que, para decirlo con Unamuno, nacen, viven, sufren y mueren, sobre todo mueren. Hombres y mujeres son seres corpóreos o, si se prefiere, seres *situados* y *situándose* (Rombach, 2004). No tenemos acceso a nosotros mismos, al mundo y a los demás, si no es a través de las múltiples situaciones, de los (in) finitos contextos en los que en cada instante vamos (re)construyendo nuestras vidas. Es por esta razón que resulta inseparable la *situación de la interpretación*. Precisamente porque la situación es ineludible, porque no hay “pureza” en la vida humana, porque “no hay texto sin contexto”, nos encontramos en la necesidad de interpretar, es decir, de contextualizar, de reelaborar, de decir y de volver a decir, de desdecirnos, de leer y de releer. Esta es una tarea inacabable porque toda situación es finita, porque toda situación es provisional y ambigua.

Una pedagogía como la que presento se autocalifica de *narrativa*, o si se quiere de antimetafísica, entendiendo por “metafísica” el trayecto inaugurado por Platón en el Fedón (99-c-d) en la conocida metáfora de la “segunda navegación”. Dicho de forma clara y breve: en esta metáfora se inicia el periplo metafísico más importante de la historia de la filosofía occidental. Este itinerario consiste en suponer que “detrás” del mundo que vemos, olemos, tocamos... existe un ser meta-empírico, supra-sensible y trascendente.

En otras palabras, hay metafísica desde el momento en que se considera que el ser no se reduce al ser sensible, sino que hay otro ser, más real que el primero, verdaderamente real, que se halla más allá de lo sensible. Esta idea de Platón constituye la piedra de toque de la filosofía occidental con unas consecuencias impresionantes para la ética y la educación. A diferencia de una “filosofía metafísica”, mi posicionamiento (que puede llamarse “narrativo” o, simplemente “antropológico”) sostiene que somos finitos, que la fini-

tud, la contingencia y la ambigüedad resultan condiciones de posibilidad de la(s) vida(s) humana(s). En todo momento estamos “situándonos” y, por lo tanto, nunca podemos dejar de ser positiva o negativamente “en-relación-con”, “en-referencia-a”. En definitiva: una pedagogía de la finitud parte del supuesto de que la existencia humana es un trayecto histórico que no puede ser “capturado” por un pensamiento esencialista y apriorístico, por un discurso substancialista.

En el marco de una pedagogía de la finitud la ética ocupa un lugar privilegiado. Pero ¿qué es la ética? ¿Por qué sostengo que la educación es *constitutivamente* ética? Es necesario aclarar que para una pedagogía de la finitud, la ética no tiene nada que ver con la deontología, con las normas o los imperativos. La ética es el modo como los seres humanos nos relacionamos con los demás, es la respuesta responsable que cada *hic et nunc* ofrecemos al otro. Desde la perspectiva de una pedagogía de la finitud, hay ética porque los seres

bles. Si todo fuera “claro y distinto” (o dicho de otro modo, si se hiciera realidad el ideal cartesiano), la ética no solamente sería inútil sino imposible. Hay ética porque los seres humanos no somos ángeles ni bestias y porque quien hace el ángel hace la bestia (Pascal). En definitiva: *la ética es posible porque los seres humanos no somos ni buenos ni malos por naturaleza, sino radicalmente ambiguos, es decir culturales, históricos, situacionales*. “Si todo es natural, no hay sitio para la moral”, escribe Octavio Paz (Paz, 2003, 649). Desde este punto de vista, una pedagogía de la finitud, es decir, una pedagogía que tiene sus condiciones de posibilidad en los múltiples contextos y situaciones de los seres humanos en sus mundos, cree que las acciones educativas son constitutivamente éticas, esto es, que la ética no se halla al final de la acción educativa, sino al comienzo. Una pedagogía de la finitud está convencida que la ética es “relación”.

Una educación al margen de la ética sería imposible. En tal caso nos encontra-

...Una pedagogía de la finitud parte del supuesto de que la existencia humana es un trayecto histórico que no puede ser “capturado” por un pensamiento esencialista y apriorístico, por un discurso substancialista...

humanos somos seres sensibles, estamos abiertos a un mundo incierto, a unas relaciones con los demás y con nosotros mismos, que no se pueden resolver a priori. Hay ética porque, como ha señalado con mucho acierto Zygmunt Bauman, hay imprevisibilidad y ambigüedad (Bauman, 2002). A menudo se cree que la ética sufre en condiciones de incertidumbre, pero para una pedagogía de la finitud la incertidumbre, la contingencia y la ambigüedad resultan imprescindibles.

ríamos en un acto “fabricador”, “adoc-trinador”. Como insinuaba antes, por tanto, hay que tener muy presente que no entiendo la ética como la atención a un “deber” puro, impersonal, universal, fruto de un *factum* de la razón pura práctica (el imperativo categórico de Kant), sino como una relación responsable con los otros. De ahí también que no haya ética sin sentimientos porque sin sentimientos no hay modo de ser en relación con los otros, con el mundo y con nosotros mismos.

Ahora bien, ¿hay algún tipo de relación que muestre especialmente la ética? Es aquí el momento de acudir a la bella imagen de Octavio Paz. La ética es una relación de *compatía*. La compatía es un sentimiento que consiste en “la participación en el sufrimiento del otro” (Paz, 2003, 600). Precisamente porque somos capaces de vivir el sufrimiento y la muerte del otro, la ética es posible. En otros lugares, apoyándome en una interesante intuición del filósofo lituano Emmanuel Levinas, he expresado esta misma idea con otras palabras: la ética sería una relación de “no indiferencia” hacia el otro o, si se quiere, una relación de “deferencia”.

En cierta ocasión Max Horkheimer hablaba de la “teología” como de un deseo, de un anhelo, del anhelo de que el veredicto no triunfe definitivamente sobre la víctima inocente, del anhelo de que ni el mal ni la muerte tendrán la última palabra (Horkheimer, 2000, 169). Pues bien, esta sería otra forma de entender la ética, como un deseo, como un anhelo. Para una pedagogía de la finitud la ética se presenta como una “ética negativa”, en el sentido de Horkheimer

...Precisamente porque somos capaces de vivir el sufrimiento y la muerte del otro, la ética es posible...

o, si se prefiere, de Zygmunt Bauman. En sus conversaciones con Keith Tester, Bauman sostiene que “si sabes cómo es exactamente la *sociedad buena*, cualquier crueldad que cometas en su nombre quedará perdonada y justificada. Sólo podemos ser *buenos los unos con los otros*, absteniéndose de toda crueldad, cuando no estamos seguros de nuestra sabiduría y admitimos la posibilidad de un error (Bauman, 2002, 73).

La ética se activa en el instante en que se vive la experiencia del mal, del horror, de lo demoníaco (Paul Tillich). Sin una sensibilidad frente a la experiencia del mal, sin que esto suponga la “tentación del bien” (Todorov), la ética no tiene ningún sentido. Bauman advierte que “aparte de la esperanza de que el mal desaparezca total o parcialmente, no estamos seguros que lo que pueda reemplazarlo sea bueno” (Bauman, 2002, 69). Hay que desconfiar de todas las éticas que hablan en nombre del Bien, de todas las éticas que creen conocer “el Camino” hacia la Verdad. Todas ellas resultan sumamente peligrosas.

Por mi parte diría, con Nietzsche, que *el Camino no existe* (Nietzsche, 1979, 272). Lo que hay, lo que los seres humanos tenemos, sólo son tentativas, senderos, trayectos, sendas perdidas, caminos que no conducen a ninguna parte... En definitiva, que “ser moral significa no sentirse nunca lo suficientemente bueno” (Bauman, 2002, 69) o también, para decirlo con Jacques Derrida: “prohibido el reposo a cualquier forma de buena conciencia” (Derrida, 1995, 9). Por esta razón, una pedago-

gía de la finitud no aspira a una “sociedad buena” o a una “sociedad justa”, es decir, a una “ciudad ideal”, a una especie de “paraíso terrenal”. No; a lo sumo se anhela una *sociedad decente*, tal como la ha dibujado el filósofo judío Avishai Margalit. Una sociedad decente es aquella que no humilla a sus integrantes, es aquella cuyas instituciones no humillan a las personas (Margalit, 1997, 15). Margalit define

la sociedad decente *negativamente*, y lo hace por varias razones. Entre ellas por un motivo ético: existe una notable asimetría entre erradicar el mal y fomentar el bien. Es más prioritario eliminar males dolorosos que crear bienes disfrutables. En este marco no cabe duda, pues, que la sensibilidad ocupa un lugar privilegiado. Desde mi punto de vista los “conceptos” (por llamarlos de alguna manera) de la ética son términos sensibles. Sin sensibilidad uno se ve forzado a preguntarse: ¿por qué debo ser moral? Pero esta pregunta, como señala Bauman, es el fin y no el origen de la ética (Bauman, 2002, 80).

Una pedagogía de la finitud es, en definitiva, una pedagogía del *tacto*. Quizá sea conveniente – siguiendo al pedagogo holandés Max Manen – comenzar distinguiendo entre *tacto* y *táctica*. Desde un punto de vista etimológico *táctica* deriva del griego antiguo *taktiké* y hace referencia a una “estrategia militar”, al talento del general que sabe mover a sus tropas con acierto en el campo de batalla. El *tacto* nada tiene que ver con la *táctica*. Es más, es lo contrario de la *táctica*. *Tacto* deriva del latín *tactus* y significa tocar (*tangere*). El *tacto* es esencialmente *implanificable*. Así, como señala Max Van Manen: “Tener *tacto* es ser solícito, sensible, perceptivo, discreto, consciente, prudente, juicioso, sagaz, perspicaz, cortés, considerado, precavido y cuidadoso. ¿Sería mala alguna de estas características en un educador?” (Van Manen, 1998, 138).

Así pues, es muy interesante contraponer una “pedagogía de la *táctica*” a una “pedagogía del *tacto*” y, por lo tanto, de la *sensibilidad*. Los pedagogos que aplican una pedagogía de la *táctica* consideran que su labor es buena en la medida en que son capaces de desarrollar un “plan de acción”. La *táctica* tiene unas connotaciones de supervisión, de planificación, de estrategia, de esquema, de programa, de proyecto, de diseño... Una pedagogía del *tacto*, en cambio, es una pedagogía de la responsabilidad, de la oportunidad, de la ocasión, del arte de la improvisa-

ción, es una pedagogía que sabe tratar a cada persona como seres singulares, únicos e irrepetibles. Max Van Manen lo explica con suma precisión: “La solícitud y el tacto pedagógicos son dos conceptos que guardan una estrecha relación”.

Alguien que habitualmente sea solícito es más probable que demuestre ser una persona con tacto en una determinada situación que alguien que se muestre relativamente desconsiderado. Parece que la solícitud pedagógica es una capacidad reflexiva que nace de la reflexión detenida sobre las experiencias pasadas. Y ahora, en la inmediatez de tener que actuar en este momento, el énfasis se pone en “sentir” que es lo importante en esta situación concreta. La solícitud y el tacto pedagógicos dependen de la capacidad cultivada de percibir y escuchar a los jóvenes. Pero el tacto en la enseñanza no es una simple destreza. Al contrario, se podría definir como una “preparación para la improvisación” (Van Manen, 2004, 49). Una pedagogía de la finitud es, ante todo y sobre todo, una pedagogía de la atención, del cuidado, de la sensibilidad. El pedagogo sabe que cada situación es distinta, que cada contexto es diferente y, por lo tanto, que hay momentos en los que no le queda más remedio que ser cuidadoso, deferente.

El pedagogo descubre fácilmente que la enseñanza no es un simple empeño técnico. En otras palabras: los pedagogos saben que las situaciones verdaderamente difíciles y realmente importantes no pueden resolverse técnicamente, esto es, aplicando un “conocimiento de experto”. Me refiero obviamente a las situaciones que hacen referencia a la contingencia, es decir, a aquellas preguntas que implican la vida humana en su totalidad o, mejor todavía, el sentido de la vida: el nacimiento, el amor, el mal, el sufrimiento, la muerte... Las situaciones contingentes son “situaciones laberínticas” inseparables del modo de ser de los seres humanos en sus mundos, situaciones que no pueden resolverse

acudiendo a la figura del experto. Para decirlo con Hans-Georg Gadamer, las situaciones contingentes son “resistentes a cualquier tipo de ilustración”. Del laberinto puede salirse, pero siempre provisionalmente. Nadie está nunca del todo libre de estas situaciones, y creo que una tarea fundamental de la pedagogía actual debería ser precisamente ésta: considerar qué posibles salidas (provisionales) existen o, en otras palabras, qué “praxis de dominio de la contingencia” (Duch 1997) pueden descubrirse en un mundo como el que nos ha tocado vivir. Para ello es fundamental el clima, la atmósfera, la calidad de la relación entre unos y otros, calidad que no viene dada fundamentalmente por lo que se dice o se hace, sino por el *cómo* se dice o *cómo* se hace, es decir, por el tacto y por el tono.

Evidentemente una posición como la que estoy defendiendo resulta incómoda para muchos pedagogos y educadores. La razón es obvia: la atmós-

fera de una situación es un fenómeno complejo. “Un lugar que a un niño le parecerá amenazador y le intimidará a otro niño le encantará como algo estimulante y lleno de aventuras” (Van Manen, 2004, 73). No hay manera de establecer *a priori* qué comportamiento es el adecuado en estas situaciones. Una pedagogía del tacto, de la sensibilidad, no es una “pedagogía de la receta”, porque la vida, toda vida humana, no lleva, ni puede llevar consigo un “manual”, unas “instrucciones de uso” (Perec). Nadie puede decidir *a priori* qué es lo que se debe hacer en una situación puesto que todas las situaciones, como todas las personas son distintas. Vivimos, para decirlo con Milan Kundera en *La insostenible levedad del ser*, en el “planeta de la inexperiencia”. Los seres humanos lo vivimos todo como si fuera la primera vez y sin ninguna preparación. La vida parece un esbozo, aunque quizá tampoco sea ésta la palabra correcta, porque “esbozo” es siempre un “es-



bozo de algo”, es el “borrador para algo”, mientras que el esbozo de nuestra vida es un esbozo para nada. En términos filosóficos diríamos que el hombre experimentado es precisamente el que no es dogmático. Dogma y experiencia son términos antagónicos. El que ha vivido realmente experiencias sabe que no hay experiencias últimas, ni definitivas, que siempre existe la posibilidad de otra experiencia, de una experiencia distinta, que contradiga la experiencia anterior (Gadamer, 1997, 432).

Una persona trata con tacto cuando la considera única, es decir, cuando sabe que lo que es válido para uno no es válido para todo el mundo. A menudo los fracasos educativos vienen precisamente por el intento (supuestamente justo) de educar a todos por igual, de tratar a todos de la misma manera. “Tener tacto”, es ser capaz de saber tratar a la otra persona como una singularidad incomparable, precisamente porque la misma palabra no significa para todo el mundo lo mismo. Es una obviedad, aunque muy a menudo los pedagogos parecen ignorarlo, el hecho de que cada palabra tiene significados distintos para cada persona, significados que dependen del tono, de la situación, de la atmósfera y de la sensibilidad de cada uno. “Tener tacto” (en alemán se usa la expresión *Taktgefühl*, “sentimiento de tacto”) equivale a poseer el talento para oír, sentir y respetar la singularidad propia de las personas a las que se debe transmitir algo. “Tener tacto” significa saber salirse de uno mismo, tener una orientación hacia el otro, ser capaz de recibir al otro en su radical alteridad, ser sensible a sus demandas, a sus ruegos, a sus necesidades.

Final

Necesitamos un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera. La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición. Si el lenguaje de la crítica elabora la reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la acción, el lenguaje de la experiencia elabora la reflexión de cada uno sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. Lo que necesitamos, entonces, es un lenguaje en el que elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o el sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros. La experiencia lo es siempre de lo singular, no de lo individual o de lo particular sino de lo singular. Y lo singular es precisamente aquello de lo que no puede haber ciencia, pero sí pasión. La pasión es siempre de lo singular porque ella misma no es otra cosa que la afección por lo singular. En la experiencia, entonces, lo real se nos presenta en su singularidad. Por eso lo real se nos da



en la experiencia como inidentificable (desborda cualquier identidad, cualquier identificación), como irrepresentable (se presenta de un modo que desborda cualquier representación), como incomprendible (al no aceptar la distinción entre lo sensible y lo inteligible desborda cualquier inteligibilidad) o, en otras palabras como incomparable, irrepetible, extraordinario, único, insólito, sorprendente. Además, si la experiencia nos da lo real como singular, entonces la experiencia nos singulariza. En la experiencia nosotros somos también singulares, únicos, inidentificables e incomprensibles. La experiencia no puede ser anticipada, no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, ese tiempo en el que nada nos pasa, sino con el acontecimiento de lo que no se puede pre-ver, ni pre-decir, ni prescribir. Por eso la experiencia siempre lo es de lo que no se sabe, de lo que no se puede, de lo que no se quiere, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad. La experiencia tiene que ver con el no-saber, con el límite de lo que sabemos. En la experiencia siempre hay algo de “no sé lo que me pasa”, por eso no puede resolverse en dogmatismo. La experiencia tiene que ver con el no-decir, con el límite del decir. En la experiencia siempre hay algo de “no sé qué decir”, por eso no puede elaborarse en el lenguaje disponible, en el lenguaje recibido, en el lenguaje de lo que ya sabemos decir. La experiencia tiene que ver con el no-poder con el límite del poder. En ella siempre hay algo de “no sé qué puedo hacer”, por eso no puede resolverse en imperativos, en reglas para la práctica.

La experiencia exige otro lenguaje, un lenguaje atravesado de pasión, capaz de enunciar singularmente lo singular, de incorporar la incertidumbre. Con ese “necesitamos un lenguaje para la experiencia” quiero decirte que me gustaría poder hablar contigo, pensar contigo. Por eso me atrevo ahora a invitarte a abandonar los lenguajes dominantes de la pedagogía, tanto el lenguaje de la técnica, del saber y del poder, como el lenguaje de la crítica, de la voluntad y de la acción, esos lenguajes que no captan la vida, que están llenos de fórmulas, que se ajustan perfectamente a la lógica policial de la bio-política, lenguajes prestados de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas que lo hacen todo calculable, identificable, medible, manipulable. Y, si te digo que “me gustaría poder hablar contigo”, es también porque no sé en qué lengua, porque tendremos que buscar una lengua que esté con nosotros, una lengua de la que lo único que sé es que no puede ser ni la tuya ni la mía, que nunca podrá ser la propia de ninguno de nosotros, pero en la cual, quizá, trataremos de hablarnos tú y yo, en nombre propio.

Ya basta de hablar (o de escribir) en nombre de la realidad, en nombre de la práctica, en nombre del futuro o en nombre de cualquier otra abstracción semejante. Ya basta de hablar (o de escribir) como expertos, especialistas, críticos, portavoces, ya basta de hablar (o de escribir) desde cualquier posición. Para poder hablarnos necesitamos hablar y escribir, leer y escuchar, tal vez pensar, en nombre propio, en primera persona, con las propias palabras, con las propias ideas. Obviamente, sólo podemos hablar (y escribir) con las palabras comunes, con esas palabras que son a la vez de todos y de nadie. Hablar (o escribir) con las propias palabras significa colocarse en la lengua desde dentro, sentir que

las palabras que usamos tienen que ver con nosotros, que las podemos sentir como propias cuando las decimos, que son palabras que de alguna manera nos dicen aunque no sea de nosotros de quien hablan. Hablar (o escribir) en primera persona no significa hablar de uno mismo, ponerse a uno mismo como tema o contenido de lo que se dice, sino que significa, más bien, hablar (o escribir) desde sí mismo, ponerse a sí mismo en juego en lo que uno dice o piensa, exponerse en lo que uno dice y en lo que uno piensa. Hablar (o escribir) en nombre propio significa abandonar la seguridad de cualquier posición enunciativa para exponerse en la inseguridad de las propias palabras, en la incertidumbre de los propios pensamientos. Además, se trata de hablar (o de escribir), tal vez de pensar, en dirección a alguien. La lengua de la experiencia no sólo lleva la marca del hablante, sino también la del oyente, la del lector, la del destinatario siempre desconocido de nuestras palabras y de nuestros pensamientos. A diferencia de los que hablan (o escriben) para nadie o para extrañas abstracciones como especialista, el estudiante, el experto, el profesional, o la opinión pública, hablar (o escribir) en nombre propio significa también hacerlo con alguien y para alguien.

Bibliografía

- Agamben, G (1998). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Áltera.
- Agamben, G (2011). *Infancia y historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G (2004). *El estado de excepción. Homo sacer, II.1*. Valencia: Pre-Textos.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.

- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- Bauman, Z. y Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.
- Blumenberg, H. (2004). *Salidas de caverna*. Madrid: Antonio Machado libros.
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- Gadamer, H-G (1997). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Horkheimer, M. (2000). *Anhelos de justicia*. Madrid: Trotta.
- Margalit, A. (1997). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, F. (1979). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Pardo, J.L. (2004). *La regla del juego*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Paz, O. (2003). *Ideas y costumbres (La letra y el cetro. Usos y símbolos). Obras completas VI*. Barcelona: Galaxia-Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Quignard, P. (1998). *Vie secrète*. París: Gallimard.
- Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado. Antropología estructural*. Barcelona: Herder.
- Serres, M. (1993). *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- Valente, J. A. (2002). *Las palabras de la tribu*. Barcelona, Tusquets.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van, Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Zizek, S. (2002). *¿Quién dijo totalitarismo?* Valencia: Pre-Textos.



José Hidalgo Restrepo Bermeo

Miembro del CEID



Max Fredy Correa

Equipo de Educación Sindical



Marcela Palomino

Integrante del CEID



Giovanni Rojas

Secretario del CEID



Bertha Rey

Equipo de la Mujer - Fecode



Escuela, territorio de paz¹

¿Qué es la escuela como territorio de paz, cuál es su sentido? ¿Por qué y para qué hablamos de la escuela como territorio de paz? ¿Con quiénes y cómo construimos las Escuelas como Territorios de Paz? Estas preguntas sitúan la escuela en los territorios regionales y locales concretos y reales, de conflictos y de violencia de todo tipo², que deshumanizan y deterioran las condiciones materiales y subjetivas de la vida. Estos interrogantes los proponemos para

pensar, comprender y aprender de las realidades de las escuelas con relación a los contextos de guerra en donde han sido afectadas por la presencia de las víctimas y victimarios, por las acciones de las fuerzas armadas del Estado, la insurgencia y el paramilitarismo; también por las condiciones de desigualdad económica y social que se han venido profundizando con la implementación de las políticas neoliberales durante los últimos veinte años.

Y sobre todo, para imaginar y edificar la escuela en el posconflicto, con presencia creativa en la formación del pensamiento crítico y del ciudadano comprometido en la lucha política, social, cultural y pedagógica, teniendo en cuenta el reconocimiento de las víctimas, por la construcción de la paz con democracia integral, justicia social, dignidad humana y el Estado social de derecho. La escuela que investiga y aprende caminos alternativos para la resolución de los conflictos con el otro y no a costa del otro, en las posibles formulaciones del buen vivir.

Estas preguntas no tienen respuestas estandarizadas para todo el país, no encajan en las políticas de educación por competencias, ni de derechos básicos de aprendizajes -DBA-, ni de índices sintéticos de calidad -ISCE-. Son provocaciones e invitaciones para que los docentes juntos con las comunidades educativas, conciban la educación que necesitan para una vida digna, mediante el desarrollo de las dimensiones y capacidades humanas que posibiliten la transformación de los contextos en los que actúan las instituciones educativas.

Es importante aclarar que hablamos del posconflicto en el sentido de la terminación del conflicto armado entre las fuerzas del Estado y las guerrillas en Colombia y, en consecuencia, nos soñamos sin guerra, diferente al idealismo ingenuo de soñarnos sin conflictos, sobre todo, teniendo en cuenta los contextos de inequidad, exclusión y limitaciones en que se encuentran muchas comunidades del país. La vida es una sucesión compleja de conflictos en todos los campos de la actividad humana. Un acuerdo de finalización de la guerra, abre puertas para pensar nuestra contribución, como educadores, desde los ámbitos escolares en la transformación del conflicto; asumir la paz en vida de las escuelas: la democracia escolar, la mediación de conflictos, la reconciliación social, la paz laboral, territorial, las diferencias culturales y todo lo que encierra la asunción integral de la paz en Colombia

...Hablamos del posconflicto en el sentido de la terminación del conflicto armado entre las fuerzas del Estado y las guerrillas en Colombia...

Antecedentes

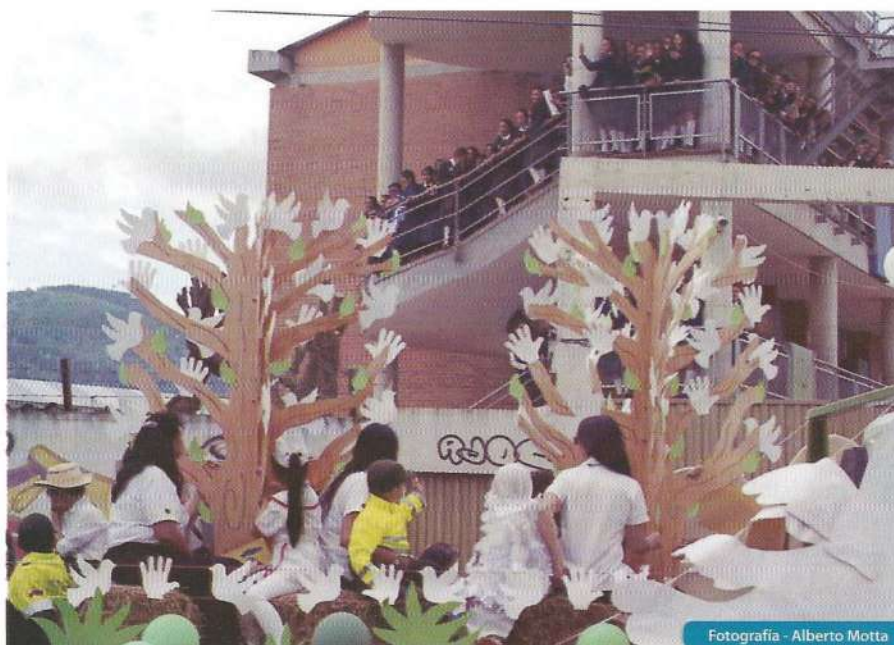
¿Por qué hablamos de la escuela como territorio de paz? Porque son más de seis décadas de conflicto armado en nuestro país entre las fuerzas insurgentes y las fuerzas armadas del Estado y en el que ha surgido el paramilitarismo como ejército privado auspiciado por terratenientes, empresarios, políticos de los partidos tradicionales, agentes de la seguridad del Estado, para apoyar la lucha oficial contra la guerrilla, el comunismo y todo lo que sea indicio de izquierda. Con la implementación confabulada de políticas intervencionistas, como el Plan Colombia, esta guerra ha dejado demasiados dolores, desolaciones y muertes: masacres³; asesinatos selectivos de dirigentes políticos, sociales y sindicales; exiliados, desplazamientos, desapariciones y amenazas; criminalización de las luchas sociales y sindicales; además, ha sido pretexto de los diferentes gobiernos para justificar los presupuestos, las políticas de guerra, y las injusticias sociales. Por eso:

“Los colombianos estamos abocados, hoy, a la superación definitiva del conflicto armado interno que ha venido consumiendo las entrañas de nuestra nación, mutando, a veces, en formas horribles de confrontación, cuya reminiscencia nos avergüenza y abate nuestros ánimos. Éste, es un conflicto, que ha marcado nuestra historia nacional y consume buena parte de nuestros recursos, nuestras energías y nuestras esperanzas, dificulta el desarrollo de la nación y convierte en una excusa para la negación de muchas soluciones que se reclaman. El conflicto armado colombiano tiene sus raíces en la historia del desarrollo excluyente de nuestra patria, en el que la clase

dirigente ha utilizado preferencialmente la violencia como forma de resolver las contradicciones desapareciendo al opositor. Hechos que sumergieron al país en uno de los períodos más horribles de la historia colombiana como: la masacre de las bananeras en 1928, el asesinato de Gaitán en 1948, la masacre de la Unión Patriótica, los asesinatos selectivos de líderes políticos, sociales e intelectuales de izquierda, son casos testimoniales de una estrategia mortal, sistemáticamente apropiada por el Estado con el beneplácito de sectores sociales interesados en afianzar la hegemonía del actual modelo de desarrollo económico.” (CEID, 2014)

La escuela pública también ha sido víctima porque es asediada por la política educativa neoliberal y porque ha padecido los horrores de la guerra: desde enero de 1985 a la fecha (julio de 2016), 1076 docentes asesinados; 1.800 desplazados, 50 desaparecidos, 70 exiliados y 6.000 amenazados (Comité de DDHH, Fecode); entornos escolares minados en el campo; control de la enseñanza por parte de los actores armados; priorización del presupuesto de guerra sobre el presupuesto de la educación; escuelas entre los fuegos cruzados, rodeadas de trincheras, lugares de reunión convocadas por los militares, los paramilitares y los guerrilleros. Deserción de estudiantes por el desplazamiento de las comunidades. La escuela recibe en sus aulas a la población docente y estudiantil desplazada y víctima de la guerra, y, también, a los hijos de uno y otro bando armado.

En la construcción teórica y práctica de la Escuela como Territorio de Paz no iniciamos de cero, “no empezamos con las manos vacías” (CEID, 2014). La



Fotografía - Alberto Motta

transformación de la escuela ha sido iniciativa permanente ligada a la movilización política, sindical y pedagógica de la Federación Colombiana de trabajadores de la educación - Fecode (desde su creación en 1958) por la defensa de la educación pública, la educación como derecho fundamental y la dignidad de la profesión docente. En 1966, se realizó la Marcha del Hambre que fue un escenario para denunciar el lamentable estado de abandono de la educación pública; en la década del 70, la lucha por la expedición del Estatuto Docente o Decreto Ley 2277 de 1979, configuró la unidad de los docentes de básica primaria, secundaria y media en la organización nacional (Fecode) que propició mejores condiciones de vida y profesionalidad al magisterio; asimismo, la lucha contra la educación-instrucción de la tecnología educativa; en los años 80, la conquista del régimen prestacional del magisterio, Ley 91 de 1989; el nacimiento del Movimiento Pedagógico en 1982, la Revista Educación y Cultura, el surgimiento de colectivos docentes en todo el país comprometidos con una educación alternativa, que asumieron a la pedagogía como el saber del docente y la ubicaron como campo intelectual que posibilita pensar y enarbolar una nueva educación

y una nueva escuela; el docente como sujeto intelectual y político, ético, trabajador de la cultura; el Primer Congreso Pedagógico Nacional en 1987; en la década de los 90, la Constitución Política Nacional de 1991, la Ley General de Educación en 1994 y la Ley 60 de 1993, negociadas con Fecode; el segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1994, seminarios nacionales e internacionales promovidos por el CEID Nacional, y en el transcurso del presente siglo, el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo y la lucha por la Evaluación con Carácter Diagnóstica formativa (ECDF). Todo este legado histórico de Fecode ha venido configurando la propuesta de la Escuela como Territorio de Paz.

Educación, escuela y sociedad

Existen diversas concepciones teóricas e ideológicas sobre qué es y cuál es el papel de la educación en la sociedad, que generalizaremos en una tensión entre la educación como medio para conservar, reproducir y transformar la cultura, haciéndonos más humanos y otra concepción de la clase dominante que considera a la escuela como un escenario que debe responder a las lógicas economicistas y empresariales y que ponen el énfasis en la productivi-

dad, el costo-beneficio, la calidad, la evaluación, el control de la calidad y la rendición de cuentas. La *calidad de la educación también se tensiona como calidad de vida, con justicia y equidad en ambientes democráticos y otra que se fundamenta en la formación de capital humano, y corresponde a la esfera individual, dejando a un lado sus repercusiones sociales, exaltan los resultados de las pruebas estandarizadas y las directrices de organismos multilaterales internacionales.*

Las concepciones alternativas basadas en las pedagogías críticas, plantean que la soberanía de los pueblos en la definición de las políticas educativas es fundamental, y en ella, la escuela pública debe materializar los derechos y posibilitar una educación digna que corresponda a la formación integral de seres humanos capaces de transformar la injusticia, la exclusión y la desigualdad. La apuesta por una *educación para la paz* requiere, como dice Jurjo Torres (2001, p: 12), de: “*recuperar el valor de la utopía como motor de transformación de la sociedad, acompañándonos del lenguaje de la crítica*”; una escuela para la paz y la vida, requiere la desnaturalización de la educación como mercancía, como artículo de consumo para entrenar individuos que compitan permanentemente en un mercado laboral flexibilizado. La pedagogía crítica parte de los contextos, forma sujetos éticos y políticos, genera conciencia crítica frente a la injusticia y organiza colectivamente las comunidades para la solución de sus problemas, como se afirma en la edición 101 de la Revista Educación y Cultura.

Estudiantes y padres/madres convertidos en *clientes*, las escuelas en *empresas*, la educación en un *servicio* que se compra según los intereses y capacidades económicas de los individuos, evidencian el desprecio a la importancia del saber pedagógico sistemático, reflexivo y dialéctico que no se discute en los espacios escolares porque no hay tiempos para ello debido a la intención explícita de la

política educativa de que la Pedagogía sea desplazada por competencias, técnicas, habilidades e incluso modelos pedagógicos que la despojan de toda posibilidad de reflexión sobre su sentido humano y social, esto es, de sus aspectos ético, filosófico, cultural y político. Como consecuencia, en la educación superior se implementa la contrarreforma educativa que incluye el debilitamiento de las Facultades de Educación y desestructura la formación profesional en las Ciencias de la Educación. De esta manera, las políticas educativas neoliberales, y sus actuales concepciones sobre los fines y funciones de la educación y de la escuela, la han desbordado exigiéndole nuevas responsabilidades que la alejan, cada vez más, de planteamientos pedagógicos humanistas.

No obstante, muchos docentes en todo el territorio nacional hacemos ingentes esfuerzos por sobreponernos al horror de la guerra, la desolación, al permanente desprestigio en el que nos sumergen los medios de desinformación. Buscamos ser mejores maestras y maestros a través del estudio, la organización y la movilización, de la lucha por tener una vida y una profesión reconocida y respetada por todos, y por educar dignamente a nuestros estudiantes; por comprender y compartir la injusta realidad que viven sus familias en todos los rincones del país; por acompañar, sufrir y sobrellevar diariamente sus problemas y necesidades; todo esto exige, definitivamente, que la escuela se asuma como un espacio en donde la socialización, la alegría de aprender, de enseñar, la libertad de expresión, la convivencia con los Otros, protegidos y queridos por las familias, por la sociedad, sean realidad, porque como dice Santos Guerra (2005)

“En la medida en que todos se interesen y se comprometan con una escuela mejor, tendremos una sociedad mejor. Si la escuela interesa a cada alumno para obtener buenos resultados, a los profesionales para transmitir acriticamente los conocimientos y a los padres para que sus hijos se sitúen mejor en la sociedad, tendremos una escuela perpetuadora

de las diferencias y acentuadora de las injusticias.” (*La escuela que aprende*. M. A. Santos Guerra)

La educación para la paz y la escuela como territorio de paz exigen ser pensadas y re-creadas desde la orilla opuesta a la individualidad, la competencia y al lucro.

Escuela como Territorio de Paz

¿Para qué hablamos de la escuela como territorio de paz? Y ¿Qué es la escuela como territorio de paz? Hay tres razones importantes, entre otras, para hablar de Escuela como Territorio de Paz:

- Una, para reconstruir la memoria histórica de la escuela con relación a la guerra y la violencia, los efectos que ha padecido, cómo ha subsistido, cómo se la ha jugado para que en medio de las armas no se agote la pedagogía, ni las posibilidades, ni las esperanzas de una escuela en una Colombia sin guerra y con justicia social. Aprender de la historia para no repetirla, apostarle a una historia para la paz.
- Dos, la escuela para formar a las nuevas generaciones en la mentalidad y la cultura de la paz, en la conciencia del buen vivir, la defensa de los bienes comunes y el respeto a los derechos humanos.
- Tres, para posicionar la paz en el territorio de la escuela y que ésta se transforme en un proyecto educativo cultural de una sociedad que se refunda en la democracia, la justicia social, los derechos, la dignidad humana y la paz integral.

La escuela como territorio de paz es alternativa al pensamiento único, a la educación uniforme, descontextualizada y estandarizada; alternativa a la escuela que subordina la educación a la economía con gravísimas consecuencias como la estratificación de las instituciones educativas, una educación para pobres y otra educación para ricos; la privatización, mercantilización y deterioro de la educación pública.

La escuela asume la paz como reflexión y acción permanente, como perspectiva histórica y referente de sentido de las prácticas educativas y pedagógicas a través de las cuales se construyen los conocimientos, los métodos y los instrumentos para indagar la realidad y elaborar lecturas alternativas que movilicen a las comunidades, a la niñez y la juventud, a los docentes, de la conciencia ingenua hacia la conciencia crítica y transformadora encaminada a una nueva sociedad que tenga como fin la preservación de la vida sin exclusiones ni discriminaciones.

La escuela como territorio de paz posibilita sembrar en un terreno, en el espacio y en el tiempo, en la comunidad educativa, el pensamiento crítico, el Movimiento Pedagógico, el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA–, la educación emancipadora, la educación para la vida con dignidad. La defensa de la educación pública, de la educación como derecho fundamental y la dignificación de la profesión docente. Las ideas por muy revolucionarias que sean, si no construyen territorio, con hombres y mujeres concretas, son discursos vacíos.

La escuela como territorio de paz en el contexto de la negociación del conflicto armado y desde el punto de vista de la Fecode, considera que en la construcción de la paz es necesario e importante la salida política a la guerra que ha vivido el país, pero no es suficiente, porque los problemas sociales que profundizan la inequidad se expresan en diferentes manifestaciones como la negación de los derechos y oportunidades sociales. La paz se fundamenta en una sociedad con el ejercicio pleno de los derechos fundamentales como son la educación, la salud, libertad de expresión, y todos los considerandos de la Constitución Política Nacional y de la jurisdicción internacional; el derecho a gozar de las condiciones de vida con dignidad y humanizantes; en la lucha contra las desigualdades sociales y por la profundización y ampliación de la democracia; por el reconocimiento al Otro en el derecho a ser diferente.

En este sentido, la escuela como territorio de paz propende por la justicia social a su interior y dentro del sistema educativo oficial, esto es impugnar la estratificación y comercialización de la educación; luchar por el derecho a la buena educación integral, en los más altos niveles del conocimiento, la ciencia y la tecnología, el acceso a las artes, las humanidades, la cultura local, nacional y universal, a la formación deportiva y recreativa, cualquiera que sea la condición social del maestro, del estudiante y de las familias. Todos, absolutamente todos, tenemos derechos a una educación con calidad, que considera que todas las áreas son fundamentales porque son parte esencial de la formación integral de la persona.

A la escuela como territorio de paz también hay que concebirla como componente de la política de reparación colectiva por la deuda que el Estado tiene con el magisterio colombiano, con las comunidades y con la escuela pública. En este sentido, tiene cuatro ejes de construcción:

- Uno, el mejoramiento de la condición docente como sujeto intelectual, ético y político de la pedagogía.
- Dos, las relaciones de la escuela con la comunidad en el marco de la construcción un proyecto cultural para la paz.
- Tres, la democratización de la escuela como interés social de todos: el Estado y la sociedad; del magisterio, los estudiantes y las familias.
- Y, cuatro, la construcción de políticas públicas que trasciendan a la educación como derecho fundamental y por tanto bien común y patrimonio de la humanidad. Que el proyecto cultural para la paz en Colombia sea una política de Estado, mediante la cual se le restituya en bienes culturales y materiales, en los derechos constitucionales fundamentales, sociales, culturales, colectivos, ambientales, económicos, que la clase dirigente históricamente aferrada al poder y en el

mantenimiento de la guerra, le ha usurpado al pueblo, hundiéndolo en la pobreza para financiar el enriquecimiento clasista y selectivo y mantener el modelo de desarrollo capitalista que se fundamenta en la desigualdad social como un orden ahistórico, natural.

El Estado y la sociedad tienen una deuda con el magisterio que es un imperativo reparar si realmente hay una apuesta transparente, ética y política por la paz de este país: las políticas educativas agenciadas por el Estado neoliberal en alianza con los Empresarios por la Educación, han esquilado el carácter esencial, el sentido del ser docente: han despedagogizado la profesión y la práctica docente; han despojado de la pedagogía a la escuela pública. En este sentido, aspectos de la reparación son: el reconocimiento de la pedagogía como el campo intelectual de la educación y al maestro como el sujeto político ético, intelectual y trabajador de la cultura. Y, la creación de las condiciones económicas, sociales, profesionales, laborales, de formación, salud física y mental del maestro y de su familia para que se dedique con entusiasmo, amor y creatividad a la enseñanza.

Todos estos elementos, junto a las garantías normativas para ejercer la profesión docente, Estatuto Docente, el reconocimiento de la libertad y autonomía de nuestras organizaciones sindicales, hacen parte de la paz laboral por la que luchamos en el posconflicto, asumiendo estos derechos en el contexto de la paz holística, escenario en el que luchamos junto a las otras organizaciones sociales.

Una condición relevante de la escuela como territorio de paz es sacar de la institución escolar las situaciones de aislamiento, las relaciones de prevención y control entre la escuela y la comunidad. La educación para la paz no es el enclaustramiento de la institución educativa para que nadie se meta con ésta, no es una educación de claustro, no es la neutralidad de la escuela sino la opción por encontrar maneras dife-

rentes a la violencia para resolver los conflictos, sobre la base de reconocer las diferencias. Hay que producir relaciones de acercamiento, diálogo, complementariedad, mutualidad entre la escuela, las comunidades y sus organizaciones sociales que actúan en el entorno escolar. Construir con la sociedad el conocimiento y la convivencia ciudadana que se necesita para diseñar, comprometerse y luchar por una educación alternativa ligada a un proyecto alternativo político de sociedad, de Estado y modelo de desarrollo.

La Escuela como Territorio de Paz es democrática, es un proyecto cultural que construimos con la comunidad; es un proceso que implica ganarnos a los maestros y maestras, a los estudiantes, padres y madres de familia, como alianza principal y estratégica, también a las organizaciones sociales en la lucha por la defensa de la educación pública, la educación con calidad como derecho fundamental, y la dignificación de la profesión docente. Tiene que ser una escuela democrática:

“Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia (véase, por ejemplo, Bastian y cols., 1986; Wood, 1988, 1992). Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes.” (Apple, Beane, 2005).

En la democratización de la escuela es fundamental el fortalecimiento del gobierno escolar y la participación de la comunidad educativa en la elaboración, ejecución, evaluación y desarrollo del PEI. La Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, capítulo 2º, artículo 142, crea el gobierno escolar como el instrumento para la participación de la comunidad educativa en la institución escolar. Fortalecer el consejo directivo, el consejo académico, la personería estudiantil, el consejo de padres, conformar los

...Hay que producir relaciones de acercamiento, diálogo, complementariedad, mutualidad entre la escuela, las comunidades y sus organizaciones sociales que actúan en el entorno escolar...

Círculos Pedagógicos, y demás instancias de organización de la comunidad educativa como escenarios dialógicos, construcción y desarrollos colectivos de los PEI. Se trata de asumir "la escuela como esferas públicas democráticas" (Giroux 1990). La escuela democrática como alternativa transformadora frente a las políticas neoliberales que imponen el autoritarismo y el manejo de la educación con criterio empresarial y gerencial.

Asimismo, la escuela como territorio de paz implica la implementación del currículo escolar que se cimiente en la educación contextualizada, en la investigación, en la rigurosidad metodológica, en la fundamentación de la conciencia crítica en contraposición al conocimiento escolar trivial, estandarizado y neutral sobre los problemas de las comunidades y la sociedad. Un currículo para hacer lecturas transformadoras de las realidades, que forme y construya nuevos sentidos en las relaciones de la educación con la vida productiva y con la vida ciudadana. Un currículo que con lentes diferentes al racionalismo económico construya nuevas relaciones de autonomía y complementariedad entre lo local, lo regional y lo global para la paz sostenible y permanente que se fundamenta en la defensa de las condiciones ambientales que perpetúa la vida.

En general la educación para una nueva ética y cultura de paz cuenta también entre sus retos: superar la lógica de estigmatizaciones, romper la lógica binaria y dicotómica que pretende dividirnos entre buenos y malos, guerrilleros y paramilitares, rotulando adversarios, expresiones de violencia verbal en el discurso público; práctica ligada a la cultura de guerra en la que nos han sumido por más de 60 años los agentes guerreritas.

La escuela democrática promotora de cambios emancipadores de los pueblos, es posible en el campo de las pedagogías críticas como oportunidad educativa para sembrar y cultivar en las nuevas generaciones la conciencia crítica y asumir la praxis creativa en los procesos de transformación social. Sólo en la escuela democrática hay la oportunidad para formar en el conocimiento y en la ciudadanía con las garantías del respeto y del ejercicio pleno de los derechos humanos como una condición sine qua non en la construcción de la paz integral.

La Escuela como Territorio de Paz se relaciona con la construcción de políticas públicas educativas mediante el camino de la democracia para que sean realmente públicas y educativas. En este sentido, cada escuela que se declare y decida a constituirse como Escuela Territorio de Paz tiene que ser un espacio territorial para vivenciar esperanzas de mundos mejores.

Finalmente, podemos decir que los docentes de Colombia soñamos y nos esforzamos día a día por tener escuelas donde reine la alegría, la esperanza de un nuevo país en el que no tengamos miedo de que nuestros hijos o nietos salgan a la calle, a la vida, que los niños, niñas y jóvenes no tengan miedo de vivir, por eso, compartimos las palabras de Paulo Freire (2005): "*Soñamos con una escuela que, por ser seria, se dedique a la enseñanza de manera competente, pero, que dedicada, seria y competentemente a la enseñanza, sea una escuela generadora de alegría.*"

Bibliografía

Apple, Michael W. Beane, James A. Escuelas Democráticas. 4^o edición, Ed. Morata, Madrid 2005.

CEID – Fecode. Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA). Círculos Pedagógicos. 2012

Etxeberria, Xavier. La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas. Fundación Víctimas del Terrorismo y BAKEAS, Madrid, 2013.

Freire, Paulo. La educación en la ciudad. 3^o edición, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2015

García Villegas, Mauricio, José Rafael Espinosa R. Felipe Jiménez Ángel, Juan David Parra Heredia. Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia. Colección Dejusticia, Bogotá DC. 2013.

Giroux, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje. 1^o edición, ED. Paidós, Barcelona 1990.

Lederach, John Paul. La imaginación Moral. El arte y el alma de la construcción de la paz. 1^o edición. Ed Semana Libros, Bogotá 2016.

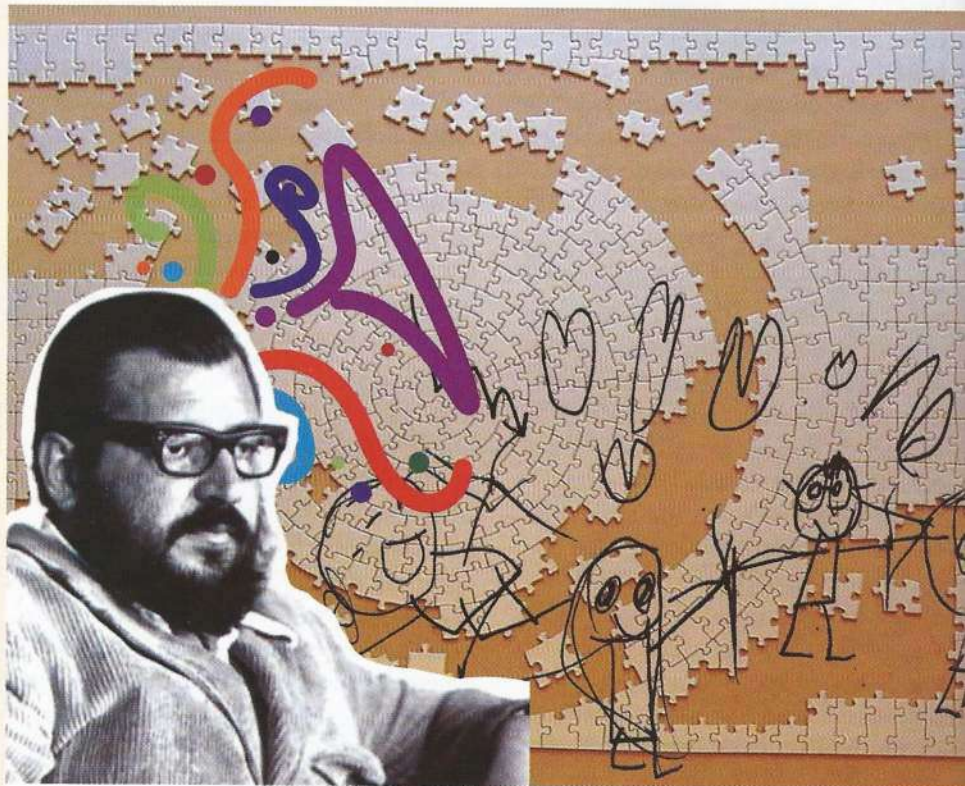
Ortega V. Piedad, Peñuela C. Diana, López C. Diana M. Sujetos y prácticas de las pedagogías Críticas. Ed. El Búho, Bogotá DC. 2009.

Santos Guerra, M. A. (2001). La escuela que aprende. Madrid: Ediciones Morata.

Notas

- 1 Documento elaborado por José Hidalgo Restrepo Bermeo, Max Fredy Correa, Marcela Palomino, Giovanni Rojas, Bertha Rey. Recoge los aportes que se han hecho en las reuniones realizadas con participación de los equipos asesores de Fecode (CEID, Escuela Sindical, Derechos Humanos), los aportes de los talleres con los Círculos Pedagógicos de Nariño y, también, los aportes de la reunión con el Comité Ejecutivo de Fecode realizada el 3 de agosto de 2016.
- 2 Etxeberria, Javier, en "La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas" cita a Galtung para distinguir entre violencia directa o personal, violencia indirecta o estructural y violencia cultural. En la violencia directa "median acciones coactivas de unos sujetos concretos sobre otros". En la violencia estructural "la destructividad está causada por estructuras económicas o políticas injustas evitables." Y la violencia cultural "anida en los sistemas de sentido, axiológicos y de normatividad de las culturas cuando justifican y estimulan la violencia contra determinados colectivos de seres humanos por las identificaciones que se les asignan."

La participación democrática en Colombia



Estanislao Zuleta

(Medellín, 1935 – Cali, 1990)

Filósofo, escritor y pedagogo universitario. Dictó cátedra magistral en el Centro Psicoanalítico Sigmund Freud de Cali. Fue autodidacta y recibió el Doctorado Honoris Causa en Psicología, de la Universidad del Valle en 1980. Realizó investigaciones económicas y sobre la violencia en Colombia. Fue Asesor de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, y fundó varias publicaciones, entre ellas, las revistas Estrategia, Junio y Ruptura.

Sobre la guerra *

1. Pienso que lo más urgente cuando se trata de combatir la guerra es no hacerse ilusiones sobre el carácter y las posibilidades de este combate. Sobre todo, no oponerle a la guerra, como han hecho hasta entonces casi todas las tendencias pacifistas, un reino del amor y la abundancia, de la igualdad y la homogeneidad, una entropía social. En realidad la idealización del conjunto social, a nombre de Dios, de la razón

o de cualquier cosa, conduce siempre al terror y, como decía Dostoievski, su fórmula completa es “Liberté, égalité, fraternité... de la mort”.

Para combatir la guerra con una posibilidad remota pero real de éxito, es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armó-

nica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable; ni en la vida personal –en el amor y la amistad–, ni en la vida colectiva.

Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo.

2. Es verdad que para ello, la superación de “las contradicciones antinómicas” entre las clases y de las relaciones de dominación entre las naciones, es un paso muy importante. Pero no es suficiente y es muy peligroso creer que es suficiente. Porque entonces se tratará inevitablemente de reducir todas las diferencias, las oposiciones y las confrontaciones a una sola diferencia, una sola oposición y una sola confrontación; es tratar de negar los conflictos internos y reducirlos a un conflicto externo; con el enemigo, con el otro absoluto: la otra clase, la otra religión, la otra nación; pero éste es el mecanismo más íntimo de la guerra y el más eficaz, puesto que es el que genera la *felicidad de la guerra*.

3. Los diversos tipos de pacifismo hablan abundantemente de los dolores, las desgracias y las tragedias de la guerra –y esto está muy bien, aunque nadie lo ignora–; pero suelen callar sobre ese otro aspecto tan inconfesable y tan decisivo que es la felicidad de la guerra. Porque si se quiere evitarle al hombre el destino de la guerra hay que empezar por confesar, serena y severamente la verdad: la guerra es fiesta. Fiesta de la comunidad al fin unida con el más entrañable de los vínculos, del individuo al fin disuelto en ella y liberado de su soledad, de su particularidad y de sus intereses; capaz de darlo todo, hasta su vida. Fiesta de poder aprobar sin sombras y sin dudas frente al perverso enemigo, de crear tontamente tener la razón y de creer más tontamente aún que podemos dar testimonio de la verdad con

nuestra sangre. Si esto no se tiene en cuenta, la mayor parte de las guerras parecen extravagantemente irracionales, porque todo el mundo conoce de antemano la desproporción existente entre el valor de lo que se persigue y el valor de lo que se está dispuesto a sacrificar.

Cuando Hamlet se reprocha su indecisión en una empresa aparentemente clara como la que tenía ante sí, comenta: “Mientras, para vergüenza mía, veo la destrucción inmediata de veinte mil hombres que, por un capricho, por una estéril gloria van al sepulcro como a sus lechos, combatiendo por una causa que la multitud es incapaz de comprender, por un terreno que no es suficiente sepultura para tantos cadáveres”.

¿Quién ignora que este es frecuentemente el caso? Hay que decir que las grandes palabras solemnes: el honor, la patria, los principios, sirven casi siempre para racionalizar el deseo de entregarse a esa borrachera colectiva.

...Es más culto un pueblo que produzca algo, que tenga una manera de vivir, pero para eso tiene que organizarse...

4. Los gobiernos saben esto, y para negar la disensión y las dificultades internas, imponen a sus súbditos la unidad, mostrándoles, como decía Hegel, *la figura del amo absoluto: la muerte*. Los ponen a elegir entre solidaridad y derrota. Es triste, sin duda, la muerte de los muchachos argentinos y el dolor de sus deudos y la de los muchachos ingleses y el de los suyos; pero es tal vez más triste ver la alegría momentánea del pueblo argentino unido detrás de Galtieri y la del pueblo inglés unido detrás de Margaret Thatcher.

5. Si alguien me objetara que el reconocimiento previo de los conflictos y las diferencias, de su inevitabilidad y su conveniencia, arriesgaría a paralizar en nosotros la decisión y el entusiasmo en la lucha por una sociedad más justa, organizada y racional, yo le replicaría que para mí una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir, no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz.

Vamos a hablar un poco aquí de lo que estamos entendiendo con el concepto de la participación democrática de la colectividad.

La democracia es un camino bastante largo y propiamente indefinido. Hay un mínimo de condiciones que se pueden denominar como “*Derechos Humanos*”. Pero el derecho no es más que

un mínimo, porque nada sirven los derechos si no tenemos posibilidades. Si sólo tenemos derechos es un mínimo porque el derecho también puede llegar a ser algo muy restringido: que todo el mundo tenga derecho a elegir y a ser elegido, aunque ni siquiera sepa leer? La democracia consiste en algo más que eso, aunque los derechos son importantes.

El derecho fundamental es el derecho a diferir, a ser diferente. Cuando uno no tiene más que el derecho a ser igual, todavía eso no es un derecho.

Pero además del derecho – decía Carlos Marx- es necesaria la posibilidad.

La democracia va en tres direcciones: la una, es la posibilidad, la otra, es la igualdad y la otra es la racionalidad.

Examinaremos estas direcciones de la democracia que tienen mucho que ver con el proyecto de apertura democrática, de ampliación de la democracia. Porque vivimos en una democracia muy restringida; por eso hay que ampliarla.

...Lo que nosotros llamamos una apertura democrática es una búsqueda de una nueva comunidad, de un pueblo que exija, que piense, que reclame, que produzca...

La igualdad debe ser una búsqueda económica y cultural. Es casi una burla para la población, decir que todos los ciudadanos son iguales ante la Ley, sino lo son ante la vida. ¿Qué dice la Ley? Anatole France dijo en el siglo pasado: *“Queda prohibido a ricos y pobres dormir bajo los puentes”*. Desde luego sólo les queda prohibido a los pobres, porque los ricos no se van a dormir bajo los puentes. Si no hay igualdad ante la vida, la igualdad ante la ley se convierte en una burla.

Pero la igualdad ante la vida es algo que es necesario conquistar. Es una tarea, no es un decreto: *“Todos son iguales”*, no se puede decretar. Es una búsqueda.

La apertura democrática es la búsqueda de una democracia que no sea una burla para la población. Para ello se necesita una actividad que es la que vamos a promover aquí. La podemos llamar *“participación”*, lo cual es una manera de decir.

Lo anterior significa que la democracia no se decreta, se logra. Si un pueblo no la conquista por su propia lu-

cha, por su propia actividad, no le va a llegar desde arriba. No hay reformas agrarias que no vengan de una búsqueda de los campesinos, de una organización campesina, de una lucha campesina.

La conquista de la democracia supone la organización del pueblo en muchos niveles, se puede hacer en los barrios, en una junta de acción comunal, en las comunidades indígenas, etc. Y esta organización es esencial porque

es la manera que tiene el pueblo de producir su propia cultura, no sólo de recibirla. Nosotros hablamos mucho de que vamos a dar más educación a implementar programas de educación a distancia, etc., pero no se trata solamente de eso. Se trata de la lucha por una reconquista de algo que se perdió hace mucho tiempo, digamos desde la Edad Media. Hace mucho tiempo que el pueblo dejó de crear cultura. Nosotros ya no tenemos un folklore. Lo hubo en la Edad Media cuando el pueblo creaba verdaderas maravillas culturales: el cancionero español, los cuentos de hadas, las catedrales góticas. Era creador de la cultura.

Para que pueda ser el pueblo creador de la cultura, es necesario que tenga una vida común. Cuando se dispersa, se atomiza, cuando cada uno vive su miseria en su propio rincón, sin colaboración, sin una empresa y sin un trabajo común, entonces pierde la posibilidad de crear cultura. Ahora puede que la reciba por medio del transistor, de la televisión o por cualquier otro medio, pero como consumidor no como creador.

Es necesario que el pueblo vuelva a crear cultura. Esto es esencial en una definición moderna de la democracia. Ahora ni crea ni recibe, y no estaría mal que por lo menos recibiera, pero no es suficiente.

Tenemos que plantearnos metas altas. Una meta muy interesante es la de un pueblo creador. Esto no se mide por las estadísticas. Las estadísticas nos informan porcentajes acerca de la población que sabe leer y escribir, de la que ha terminado la escuela primaria o el bachillerato, pero eso no es todavía una cultura.

La cultura hay que hacerla. Más aún, las estadísticas nos engañan tanto, que es todavía más culto un campesino que sepa narrar, contar una cacería, hacer una canoa, hacer una casa de habitación con un estilo propio. Él es mucho más culto que uno de esos bachilleres. Es más culto un pueblo que produzca algo, que tenga una manera de vivir, pero para eso tiene que organizarse.

El pueblo disperso, las masas impotentes, cada cual - como he dicho - refugiados en el rincón de su pequeña miseria sin más relaciones de linderos, de celos, es un pueblo que no produce nada. Es necesario que el pueblo se organice en comunidades de barrios, de campesinos, es decir, comunidades de cualquier tipo porque mientras esté disperso está perdido; está perdido no solamente porque hay tanta miseria - eso también es muy grave - sino porque no tiene una cultura y creatividad propia.

Marx decía - y discúlpenme que lo vuelva a citar, pero es muy interesante -, que en el proceso de desarrollo capitalista el trabajador había perdido la inteligencia del proceso, lo cual quiere decir que el hombre que trabaja, que vende una fuerza de trabajo durante 8 horas diarias por un salario, ni siquiera sabe lo que está haciendo: No sabe qué es lo que hace, tampoco para qué se hace ni por qué se hace. En otros términos, no dirige el proceso, ni siquiera lo entiende.

Hubo una época en que estuvo muy cerca el artesano del arte, ni siquiera había una posibilidad de diferenciar bien. No se distinguía bien un artesano, que hacía un par de zapatos, un violín, un cuadro y que sabía cómo hacerlo, como un artista. A ese período artesanal ya no podemos volver. El pueblo ya no puede apropiarse de la inteligencia del proceso individualmente, sino por medio de la colaboración, de la comunidad.

Lo que nosotros llamamos una apertura democrática es una búsqueda de una nueva comunidad, de un pueblo que exija, que piense, que reclame, que produzca. Ahora bien, esa comunidad está igualmente en función de la racionalidad. Quiero poner en primer plano el tema de la racionalidad, porque es necesaria para que pueda haber democracia.

La democracia surgió hace mucho en Grecia, pero no como dice el *Evangelio de San Lucas*: "La verdad os hará libres". Surgió al revés: Es la libertad la que vuelve a la gente verdadera porque la obliga a discutir.

Voy a definir muy rápidamente el concepto de racionalidad apoyándome en uno de los más grandes racionalistas que haya tenido la historia humana: Kant. Él definió la racionalidad diciendo que consistía esencialmente en tres principios:

1. Pensar por sí mismo.
2. Pensar en el lugar del otro.
3. Ser consecuente.

Pensar por sí mismo no quiere decir - no nos equivoquemos en esto - ningún prurito de originalidad. Uno piensa por sí mismo cuando lo que piensa, uno mismo lo puede argumentar, y si le va muy bien demostrar.

Cuando yo digo que los tres ángulos de un triángulo suman dos rectos y lo puedo demostrar en el tablero, yo pienso por mí mismo, aunque eso ya lo sabía *Euclides* desde hace 2.500 años. Pensar por sí mismo quiere decir que el pensamiento no es delegable, no es delegable ni en un Papa ni en un

partido, ni en un líder carismático, ni en un comité central, ni en una iglesia, ni en nadie. Lo que uno no piensa por sí mismo, no lo piensa, simplemente lo repite.

Los griegos tuvieron una ventaja muy notable sobre otros pueblos de la antigüedad que fue la de no contar con un texto sagrado, en relación con el cual uno pudiera resultar hereje. No tenían los perniciosos auxilios del Espíritu Santo, ni la biblia, ni el Korán, ni nada por el estilo; entonces cualquier cosa, fuera *Heráclito* o *Parménides* o pensar lo contrario de *Heráclito*. Y eso los obligó a crear la lógica y a formular los términos de ella. Los obligó a ser racionalistas.

El pensamiento racional se caracteriza porque tiene un rasgo democrático esencial, rasgo que nos va a ayudar a definir las dos cosas: la racionalidad por la democracia y la democracia por la racionalidad. Porque cuando alguien habla como un lógico o como

un científico, le habla a un igual, pero no habla nunca un científico de arriba a abajo. El discurso racional, es un discurso que nos pide a nosotros permiso: "permítame una hipótesis". El pensamiento racional es una clave de la Democracia.

El principio "pensar por sí mismo" tiene como su equivalente inmediato dejar que el otro piense también por sí mismo; ni de arriba a abajo, ni de abajo a arriba. De abajo a arriba se suplica, se pide, a lo mejor se obedece, pero no se demuestra. Se demuestra sólo entre iguales.

Por eso también fundaron los griegos una ética tan extraordinariamente fuerte, que es la ética que corresponde a la racionalidad: una ética horizontal, es decir, entre iguales. Los grandes valores eran la amistad, la hospitalidad, la reciprocidad. No la caridad - de arriba hacia abajo - ni la abnegación - de abajo hacia arriba - ni la paciencia, ni la humildad.



Si nosotros vamos a luchar por un mundo democrático tenemos que aprender una ética democrática, que desde luego consta de valores horizontales entre iguales.

El segundo principio kantiano de la racionalidad es “pensar en el lugar del otro”. El movimiento que se dirige hacia allá, a pensar en el lugar del otro, a reconocer que el otro puede tener la razón, a hacer el esfuerzo de ver hasta qué punto se puede aprender de él, es un movimiento que va contra toda discriminación. En primer lugar, contra todo racismo, contra toda discriminación se va a poner en el lugar del otro. Y si el otro está muy lejos de nosotros, si está en una tribu por ejemplo, ¿qué hacemos para ponernos en su lugar? Tenemos que respetar su punto de vista, tenemos que saber que nuestro punto de vista no es el único, que hay otros puntos de vista en los cuales a lo mejor se pueden entender cosas que desde el nuestro no logramos entender. Pensar en el lugar del otro es dar ese paso, no creer que tenemos nosotros el centro de la razón y la totalidad de la verdad.

Ese es el segundo movimiento de la racionalidad, y como todos ustedes ven, es también un movimiento en dirección de la democracia.

El tercero es muy difícil de llevar a cabo: ser consecuente. No se trata de ser terco. Quiere decir que si nosotros tenemos una tesis cualquiera, y las consecuencias necesarias de esa tesis resultan ser contradictorias o absurdas, debemos abandonarla, si queremos ser consecuentes con la lógica. Y esto es muy distinto de ser terco.

Tener, por tanto, en la vida una gran disponibilidad a cambiar, es la última exigencia de la racionalidad. A cambiar los puntos de vista si se demuestra que lo que estábamos sosteniendo eran disparates y nosotros mismos lo vemos. En una carta muy famosa que Platón mandó desde Sicilia a los amigos de Dión, decía entre otras cosas que: la ventaja de tener una posición filosófica es que en ésta ocurre algo muy distinto de lo que ocurre en el comercio, porque

cuando uno hace una discusión, y la hace racionalmente, allí el que pierde gana, porque tenía un error y encontró una verdad; lo que no quiere decir que el que gana pierde porque simplemente él sostuvo su verdad.

Esa actitud abierta a la racionalidad es necesaria para definir los términos del compromiso de la democracia. El camino de la democracia pasa por la racionalidad, se define en términos de racionalidad. Pero no sólo en esos términos, sino también en términos de la igualdad de posibilidades.

Es necesario desarrollar una idea clara de democracia.

Es bueno decretarla pero no es suficiente.

A los pueblos como a los individuos no se les puede juzgar por lo que digan de sí mismos, sino por lo que hacen. Un individuo puede declarar que él es un genio incomprendido al que sin embargo todo el mundo toma por bobo; pero

no se le puede aceptar por el sólo hecho que lo declare, pues tendría que hacer cosas geniales. Lo mismo pasa con los países: No es lo que declaren en la carta constitucional sino las relaciones sociales, la manera como vive la gente; una sociedad vale tanto como las relaciones que tienen los hombres unos con otros y no tanto lo que diga algún decreto, algún papel, así sea la Constitución.

La idea de una apertura democrática es un concepto de la sociedad. Nosotros hemos dicho “participativa”, por decir algo. Que la gente pueda opinar no es suficiente, que pueda actuar es necesario, y que pueda actuar en aquello que le interesa, en su comunidad, en su barrio, en su municipio. Pero para poder actuar tiene que tener bases, instrumentos culturales y materiales. La creación de un mundo de instrumentos colectivos es la democracia, la apertura democrática. ¿Esto se puede llamar participación? Sin duda puede llamarse así.



Cuando un gremio actúa en el barrio, por ejemplo en autoconstrucción, desde luego necesita elementos materiales, tiempo, entusiasmo, no tener miedo ni humildad (ésta es una virtud poco democrática), necesita tener esperanza (esa sí es una virtud democrática).

Ahora, cuando un pueblo actúa alcanza mayores éxitos que cualquier programador o racionalizador y es por eso que el pueblo puede hallar soluciones, en los niveles más elementales de la vida cotidiana, a sus propias necesidades. Cuando el pueblo no participa en la programación, se dan casos con las urbanizaciones populares que son unos cajoncitos de vivienda que no corresponden a sus necesidades de vida. A los programadores se les olvidó que había niños, que éstos no pueden estar guardados en un cuartico, que necesitan jardines para jugar, para manifestarse, que necesitan tiempo, porque una señora no puede estar con cuatro muchachitos pegados a la bata todo el día en una cocina. Entonces necesitan guarderías y el pueblo va encontrando sus necesidades y la forma de resolverlas. No debe esperar que todo le llegue desde arriba, pero sí se requiere un Gobierno que por lo menos permita que el pueblo exija, que se organice, que promueva instrumentos colectivos. Todo eso es lo que por ahora nosotros podemos definir como una democracia, una democracia restringida pero que busca la participación. ¿La participación en qué, con qué o con quién? ¿Con el Gobierno? No; la participación en la transformación de su vida. Y eso no va sin conflicto.

Nosotros tenemos una democracia muy restringida también en el sentido económico, y debemos decirlo claramente. En nuestras ciudades hay una gran cantidad de tierra acumulada por unas pocas familias en espera de valorización, mientras el pueblo no tiene dónde vivir y se instalan en invasiones de lagunas y laderas. Esto es lo menos democrático del mundo. Y ahí hay un conflicto de intereses de clase. No se

...Tener, por tanto, en la vida una gran disponibilidad a cambiar, es la última exigencia de la racionalidad...

puede estar con la vivienda popular y al mismo tiempo respetar como si fuera sagrada una propiedad que se tiene sin hacer nada, solamente esperando que se valore la tierra urbana. Para estar con la vivienda popular hay que entrar en conflicto, del mismo modo que para estar con la reforma agraria. En conflicto con quienes han monopolizado la tierra. Eso no se puede evitar ni es bueno callarlo como si no existiera.

Quisiera poner un ejemplo para mostrar la diferencia de intereses. Había un amigo que se llamaba don Luis Ospina, un millonario antioqueño que por lo demás escribió un libro muy notable de economía. La señora de él llega un día del mercado y le dice: ¿cómo está de cara la carne, así como vamos no sé a dónde vamos a llegar! Y le objeta don Luis: "pero ¿cómo se le ocurre preocuparse por eso, si por cada libra de carne que nosotros compramos, vendemos veinte mil libras de carne!

Esa es la inflación: pero es que él sabía de economía y la señora no.

Nosotros no podemos evitar reconocer los conflictos. Eso implica básicamente una cosa: nosotros estamos del lado de los que tengan más necesidades y menos posibilidades. Sólo así se puede ser demócrata. No es suficiente, aunque es bueno que la censura no vaya a decirle a nadie "usted no tiene derecho a hablar" o "usted sí tiene derecho a hablar" o a recortar los periódicos. Para ser demócrata hay que estar del lado de las necesidades, de los que tienen menos posibilidades concretas. Si no, no hay apertura democrática.

Generalmente se dice - es una idea vieja y no es incorrecta desde luego - que democracia es libertad. Pero libertad es posibilidad. Uno no tiene las libertades porque están escritas en alguna parte, por hacer aquello que la ley no le prohíbe. Es todavía necesaria otra cosa: que no se lo prohíba la vida. Puede que la ley no le prohíba a nadie entrar a la Universidad, pero si se lo prohíbe la vida, si se lo prohíbe la economía, si se lo prohíben los hechos; de todas maneras no tiene libertad de educarse. La libertad está en el orden de la posibilidad.

¿Qué libertad tiene el campesino que perdió su parcela en una mala cosecha o en una buena - no se sabe qué es peor -, y le toca irse de tugariano a buscar una ciudad donde vivir? ¿Tiene la libertad de ser tugariano, pero no tiene ninguna otra! Y no es que la policía le prohíba, o el Gobierno que él tiene la libertad de ser un tugariano.

No asumamos nunca una definición negativa de libertad: "es todo aquello que no nos prohíban". Asumamos una definición positiva de la libertad: es aquello que la vida nos permite hacer. Y entonces nos podemos poner a luchar por una apertura democrática que no puede existir sin participación popular. Es en los barrios donde la gente tiene que aprender a hacer sus cooperativas, a hacer sus casas, a tener su organización, a dirigirse por sí mismos. Es allí donde se amplía la democracia, si no, no la ampliamos en ninguna parte.

Nota: tomado de " Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos" editorial Anagrama.



ENTREVISTA

AL SECRETARIO DE ASUNTOS PEDAGÓGICOS Y EDUCATIVOS DE FECODE, PROFESOR CARLOS ENRIQUE RIVAS SEGURA

POR: REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

REC: Bueno, nos encontramos en la sede de FECODE, para entrevistar al secretario de Asuntos Educativos y Pedagógicos de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, doctor CARLOS ENRIQUE RIVAS SEGURA. Profesor, le gusta mejor que le digamos profesor, el país se encuentra en una coyuntura histórica de gran trascendencia por la firma de los acuerdos de La Habana, Cuáles son las consecuencias de estos acuerdos para la educación y para los maestros del país?

Carlos: Bueno en primer lugar la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación viene planteando de hace mucho tiempo atrás la necesidad de que la escuela juegue un papel fundamental en el desarrollo de la democracia en el país, que los proyectos educativos, que el currículo, que

la realidad de la escuela sea tenida en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, pero creo que uno de los hechos más importantes va a ser indiscutiblemente el tema que tiene que ver con la construcción de democracia escolar, con la participación de la sociedad, con la necesidad de que la escuela se vuelva el nicho colectivo de la sociedad, a la escuela van a llegar los hijos del paramilitar, los hijos del insurgente, los hijos del policía, el hijo del militar, los hijos de la bacrim y los maestros vamos a tener que ser expectantes ante este hecho o vamos a ser realmente constructor de un nuevo modelo de escuela. Nosotros para eso tenemos el proyecto educativo y pedagógico alternativo PEPA, tenemos los proyectos educativos de carácter experimental o los proyectos educativos que nosotros consideramos que son de importan-

cia en la sociedad, en la escuela y que debemos de replicar y de plantearlos como tal. Pero la consecuencia fundamental tiene que ser que la escuela tiene que ayudar a construir un hombre nuevo, un hombre diferente, un hombre crítico, un hombre ético, un estudiante (masculino o femenino) que tenga la capacidad de ser reflexivo frente a la enseñanza que hace el docente, que no simplemente se cumpla lo que está pretendiendo hacer hoy la OCDE y es que le dan a los maestros dizque unos derechos básicos de aprendizaje, el maestro no se puede salir de ahí uniformando el pensamiento de los docentes y uniformando el pensamiento de los estudiantes para poderse corresponder con unas preguntas que fundamentalmente son las preguntas que se van hacer en las pruebas PISA o en las pruebas SABER. No, nosotros queremos que la

escuela tiene que tener una dinámica totalmente diferente, que la escuela tiene que cumplir un papel de formador pero también de construcción de un nuevo ciudadano, de una nueva sociedad y la escuela tiene que ser el eje de la discusión sea el papel importante va ser un papel en los post-acuerdos donde los maestros realmente vamos a sentarnos con la comunidad ayudar a construir una nueva sociedad. Este es una situación nueva. Esta para el caso concreto de Colombia, entonces va dejar de que los teóricos que venían planteando cómo era que debía hacerse este tipo de actividad hoy la situación es diferente, hoy la escuela está comprometida a que la escuela debe ser territorio de Paz y si es territorio de paz, pues tenemos que repensar los currículos, y tenemos que pensar, repensar también los procesos de enseñanza- aprendizaje, tenemos que repensar para qué, para qué sirve la escuela, cuál es el papel de la escuela y la escuela indiscutiblemente tiene que ser la tarea principal, debe ser la de construcción de democracia que es lo que ha hecho falta en este país.

REC: Bueno me parece muy importante que se replantee aquí como un nuevo aire para el movimiento pedagógico, sus ideales que han sido permanentes desde el 82, pero en esa coyuntura especial pues, nos encontramos con la pregunta que te haces acerca del currículo.Cuál sería esa dimensión del currículo que habría que recuperar...

Carlos: Bueno, hoy lo que tenemos que nosotros aclarar es que la ley 115, está definido un currículo participativo, un currículo democrático, un currículo que se corresponda con la realidad de la escuela, que se corresponda con las necesidades de la sociedad, sin embargo hoy es un currículo que está atravesado desafortunadamente como pocón, 15, 16 y hasta 17 asignaturas, aquí todo se volvió asignatura: la asignatura de derechos humanos, la asignatura de democracia, la asignatura de educación sexual, la asignatura de la constitución, todo, y

eso necesariamente tiene que replantearse y no podemos caer tampoco en el juego del Ministerio de Educación y fundamentalmente de la OCDE, que plantea que las tres únicas áreas que se deben de evaluar y que se debe de profundizar son matemáticas, ciencias naturales y español; están diciendo ahora una lengua extranjera y quedan por fuera áreas tan importantes como las ciencias sociales, como las actividades de carácter deportivo y cultural, todo ese tipo de circunstancias, entonces nosotros los maestros en Colombia tenemos que, yo diría que tenemos que apostarle a recuperar lo que hay en la Ley 115 y a plantear algunas reformas, porque el currículo tiene que tener una tarea principal, el currículo no sólo se debe dedicar a problema de contenidos y a los procesos de enseñanza, sino que debe tener en cuenta lo que ocurre en la sociedad, lo que ocurre en la vida, pero también debe estar pendientes de los desarrollos tecnológicos, debemos de estar pendientes también del tema de las tic, pero no podemos saturar fundamentalmente lo que tiene que ver con una serie de áreas, y una serie de asignaturas, y lo otro que debe hacer el currículo es que el currículo debe preocuparse por la construcción de un ciudadano ético, de un ciudadano totalmente diferente, de un ciudadano que piense en la democracia, que piense en la vida, que piense en los derechos humanos, que piense en integralidad del ser humano, porque hoy lo que nos está planteando la OCDE es que lo que debemos de llenar al estudiante de información y luego le reclamamos esa información en unas pruebas para saber si le fue bien a los estudiantes y si le fue bien entonces calificamos satisfactoriamente el desempeño de los docentes, y creemos que eso merece una gran resignificación, nosotros no podemos evaluar el que hacer del docente en el aula de clase sujeto a unas pruebas de carácter censal y de carácter externo que no se corresponde con la realidad de Colombia, no podemos hacer el mismo tipo de evaluación

a los estudiantes de Singapur, a los estudiantes de Finlandia, a los estudiantes de China, o de otros países que tienen desarrollo, donde las aulas de clases están con 15, 16 o 17 estudiantes, donde tienen los recursos necesarios, donde la sociedad se preocupa por la formación artística, por la formación cultural, por la formación deportiva, por este tipo de circunstancias, aquí es todo lo contrario, aquí tenemos aulas de clases con 40 y 50 estudiantes, yo diría que cuando uno tiene entre 40 y 50 estudiantes, no tiene tiempo sino de cuidarlos y no de enseñarles, debemos de reducir el número de estudiantes por docente, debemos de garantizar los escenarios y los espacios necesarios, el Estado tiene que invertir en alimentación para los estudiantes, en transporte para los estudiantes y en la posibilidad también de que podamos tener una comunicación y un diálogo permanente con la comunidad, un diálogo permanente entre los mismos maestros, que no sea el Estado el que nos imponga el currículo sino que entre el Estado y los maestros seamos capaces de construir el currículo, esa es una responsabilidad social, Fecode no se puede dedicar también a la oposición por la oposición, Fecode no puede estar de manera permanente, desafortunadamente nos ha correspondido así para poder conquistar lo que tenemos hoy, Fecode tiene propuestas, Fecode tiene un proyecto educativo - pedagógico alternativo para plantearle al país y a la sociedad, queremos que hay unas experiencias pedagógicas concretas no cierto, alternativas que le estamos haciendo al Estado, aquí no se puede calificar lo que hace el maestro simplemente por el premio Compartir, aquí también hay que calificar al maestro, hay que reconocer la acción del maestro, hay que reconocer el papel del maestro en la sociedad, al maestro la sociedad le ha transferido casi todas las responsabilidades, las responsabilidades de la familia, las responsabilidades sexuales, el problema de la construcción política, una serie de tareas que no le corresponden

al maestro, tareas del Bienestar Familiar que hoy se le están entregando al maestro, o sea el maestro le está dedicando más a una serie de elementos que creemos que son importantes y que el maestro lo puede hacer integralmente en su clase, pero el Estado nos está trasladando una serie de responsabilidades que no nos corresponde a nosotros y eso nos distrae la actividad pedagógica y de la actividad de carácter educativo, pero también creemos que en el caso concreto del currículo, el currículo debe ser discutido con la misma comunidad, nosotros tenemos un gobierno escolar, creemos que debemos de refundar los proyectos educativos institucionales cierto?, modificar los currículos, que la comunidad participe, porque usted no puede llamar a la comunidad simplemente para informarle cómo le fue en las pruebas de sus hijos, sino que usted tiene que comprometer a la comunidad a que participe en la construcción del currículo porque de esa manera le podemos exigir al Estado que corresponda con los recursos, que corresponda con los aspectos necesarios, con la formación de los docentes de manera gratuita y que realmente podamos saber para donde vamos, qué hay lo que queremos, no podemos seguir trabajando todo el proceso de formación y toda la actividad de carácter curricular para contestar unas pruebas donde finalmente se hará una curva donde se clasifica de cómo le fue a los estudiantes, también el desempeño de los docentes.

REC: Muy bien, finalmente eso quiere decir entonces que hay que pensar seriamente un currículo para la educación rural, en la medida en que muchos de estos contextos de los acuerdos se juegan las regiones y particularmente en el campo?

Carlos: Bueno, en uno de los acuerdos que está planteado entre la insurgencia y el gobierno está el de la educación rural. La educación rural

desde el punto de vista de las áreas del conocimiento y del saber y del currículo, debe tener unos criterios generales, pero debe de haber una particularidad, con relación a qué tipo de educación se refiere en la zona rural, y en la zona rural se requiere de una formación que diríamos nosotros en aspectos tan importantes como el aspecto agrícola, la situación ganadera, el manejo de los recursos, el medio ambiente, el cuidado con la naturaleza, la necesidad de cuidar los bosques, los ríos, de oponernos a la minería a cielo abierto como desafortunadamente ocurre en muchas regiones del país y formar al estudiante para que el estudiante pueda resolver sus problemas de convivencia, para que pueda responder sus problemas de vivencias, para que pueda ser de esta actividad pedagógica y educativa la solución a sus dificultades, que el ciudadano en el campo aprenda lo que requiere, que aprenda el tema de productividad, que aprenda el tema de recurso adecuado de los recursos que tiene, que en el campo por ejemplo lechero, en el campo ganadero o en el campo de la producción agrícola tenga una ruta, tenga una realidad, sepa conectar este tema con el tema del conocimiento, con los conocimientos y el de los saberes, hoy desafortunadamente en las zonas rurales pues no hay colegios técnicos, no hay colegios que enseñen aspectos agropecuarios, la mayoría de estas instituciones se han acabado, el Estado no está pendiente de la formación de los estudiantes y de los docentes, pero esto también tiene un impacto positivo en nuestra manera de ver si pensamos la escuela como territorio de paz. Es que la escuela en el campo juega un papel fundamental, en qué, en ser el epicentro de la sociedad, donde podamos discutir los temas de la región, donde podamos discutir los temas de ciudadanía, donde podamos discutir los temas de la democracia, donde podamos discutir los temas cu-

riculares, donde hagamos jornadas pedagógicas y discutamos el que hacer de la escuela, la fundamentación teórica, donde el padre de familia no sea simplemente una persona que va a recibir el boletín de sus hijos, sino que se compenetre con lo que ocurre en la escuela, porque la escuela, el escenario de la escuela es un escenario donde participa la comunidad, donde participa el ciudadano, y la escuela debemos tal como es el espíritu de la Ley 115, ese gobierno escolar debe tener una mayor comunicación con la comunidad, para que haya si se quiere una doble vía en la responsabilidad de carácter educativo. La responsabilidad no es sólo desde el punto de vista financiero, la responsabilidad no es que los padres de familia asuman lo que no asume el Estado, sino que el padre de familia también debe aprovechar la escuela para mejorar su conocimiento y su saber. Pero en la escuela vamos a tener diferentes actores de la guerra y vamos a tener que hacer un currículo si se quiere o una asignatura, o buscar un espacio para que podamos discutir lo de estos temas: el maestro, el padre de familia, el exguerrillero, el exmilitar, la persona que fue mutilada que va con resentimientos, al que le mataron su familia, la persona que acaba de regresar al campo y regresa desadaptada porque viene de una vida en la ciudad donde nunca se pudo compenetrar porque su espacio y su escenario era el escenario del campo, el ruido no era el ruido estridente de los carros y los pitos, sino el de las aves, el de los peces, el de la cacería, el de una serie de situaciones que tiene que ver con su vida y por supuesto que va tener que reconstruir ese escenario que había perdido. Por eso es que creemos que los maestros vamos a jugar un papel muy importante en este proceso.

REC: Muy bien muchas gracias y quedamos pendiente entonces del próximo número de la Revista Educación y Cultura.

El diálogo,

un espacio para la ética y la democracia¹



Ahora que finalmente contemplamos alborozados los acuerdos entre el Estado y la insurgencia, me permito presentar de nuevo este viejo artículo, publicado hace ya 27 años², como un humilde aporte a la “alegría” generalizada de querer atrapar la paz tan anhelada.

“El terror y la violencia son lo más eficaz y útil para el Estado. No para la revolución, es decir, no para la destrucción del Estado”... F. Savater

Comprender la cruenta sacudida de violencia que hoy agobia a Colombia, entraña la necesidad de asumir criterios participativos que rebasen los tan corrientemente utilizados por algunos estudiosos e investigadores que fácilmente caen en reduccionismos academicistas. Así, llegan a proponer como explicación suficiente del fenómeno de la violencia una supuesta proclividad al odio, ancestral en el

hombre colombiano, o una especie de sino trágico que caracterizaría nuestra historia nacional.

Consecuentemente con tales interpretaciones, desde las más variadas perspectivas sociológicas y políticas se nos indica que si en algún lugar es cierto aquello de que la violencia es la parte de la historia es en nuestro territorio, los predicadores de la crueldad y la barbarie nos asedian desde los más diversos ángulos: conspirando en las altas esferas del poder, alimentan las aspiraciones golpistas de sectores castrenses y promueven la llamada guerra sucia, financiando y encubriendo escuadrones de la muerte y sicarios que atentan permanentemente contra toda manifestación de oposición. De otra parte, también hay quienes nos plantean que las reformas sociales anheladas sólo serán posibles mediante el recurso inevitable de las armas.



Julio César Carrión Castro

Universidad del Tolima Miembro
Comité Científico de la Revista.



Si bien es cierto (como lo señala Clausewitz) que la guerra es la continuación de la política por otros medios y que en el plural panorama político de nuestro país hay quienes han optado por el azaroso sendero del levantamiento armado, queremos expresar claramente desde nuestra marginalidad con respecto a las ciegas identidades colectivas y desencantados de las verdades militantes, que no compartimos este síndrome de guerra tan generalizado hoy en nuestra sociedad. Creemos que aún es posible diseñar una política democrática y revolucionaria que no implique ese enorme costo en vidas humanas que imponen las “soluciones” armadas.

Ante la falsa disyuntiva del total control autoritario y represivo de la sociedad o guerra insurreccional, el desafío radica en fundamentar racionalmente un proyecto de estrategia gradual al socialismo que no desdeñe el manejo ético de la política y que no signifique renunciar a la utopía libertaria.

No se pueden ondear las banderas de la tolerancia y del pluralismo simplemente con criterios tácticos de corto alcance; se debe establecer una propuesta política sustentada en el Dere-

cho y la Libertad, que seguirán siendo perdurablemente la respuesta de la racionalidad y la ilustración frente al terror y la antidemocracia.

Simpatizamos con la estrategia de confrontación abierta y democrática porque creemos que luchar por el socialismo significa luchar por la vigencia de los derechos humanos y del civilismo cuando aún queda un espacio para la esperanza a pesar de los sombríos presagios de los agoreros de la muerte y los compromisarios del belicismo.

El clima espiritual que promueve el militarismo pretende silenciar la conciencia democrática y negar la posibilidad del diálogo, con sus profecías incendiarias y sus cantos de guerra y exterminio.

Una oligarquía apátrida que quisiera eternizarse en el usufructo monopolístico del poder estatal; unos partidos políticos tradicionales, ideológicamente exhaustos; una izquierda sumida en el seguidismo, la simulación y el travestismo conceptual y pragmático; una élite militar que persiste en promover la aniquilación de los insurgentes como única salida al conflicto; y una presunta prensa libre que se autocen-

sura para ocultar las arbitrariedades y legitimar el despojo, garantizando así sus pautas publicitarias y contratos, y de este modo, profundizan la miseria moral que nos asedia al invitarnos, sutil o descaradamente, a renunciar a nuestros ideales, a que escojamos entre uno u otro bando, como si ya estuviésemos reducidos únicamente a las acciones del campo de combate.

A ellos y al país entero (territorio desgarrado por las múltiples violencias) hemos de insistirles terca-mente en la histórica urgencia de un diálogo multilateral que recoja todo el espectro político, económico y social de la patria, sin marginar a nadie, sin ostentaciones, sin engaños y sin triunfalismos. No para avalar el protagonismo estéril de figurones y fanchos, no para sostener pugilatos de retórica sino en el interés de propender por la búsqueda real de soluciones a los seculares reclamos de la nación colombiana.

El momento actual exige como victoria sobre el guerrerismo, no las con-sabidas propuestas abstractas sino un diálogo amplio y generoso que conduzca ineludiblemente a un reajuste institucional, a un nuevo Pacto Social y Político en Colombia que viabilice la aplicación de las reformas, posibilite la democracia participativa y la libre lucha de opiniones; que garantice, en resumen, la supervivencia de esa llamada “Sociedad Civil”; donde el conflicto no militarizado sea la alternativa a la catástrofe bélica que nos amenaza.

No comprometernos, personal y colectivamente en esta tarea, significa optar por el exilio interior y el nihilismo. Con serena lucidez consideramos que la oscuridad del presente es sin lugar a dudas el alto precio que paga la esperanza por poder conservarse en su perpetuo aplazamiento.

Notas

- 1 Publicado originalmente en la Revista Panorama Universitario No. 9. Universidad del Tolima. Ibagué, Marzo de 1989.
- 2 Edición 509 – Semana del 26 de Agosto al 1° de Septiembre de 2016



Escuela para la paz y la democracia

Hacia una nueva concepción de la educación y el desarrollo



Faber Pérez

Directivo Docente pensionado, Presidente ANEP Quindío, Armenia Quindío.

Coherente con el anhelo de aportar al goce del derecho de una educación para la paz y la democracia orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, “la educación debe capacitar a todas las personas para participar activamente en una sociedad democrática y pluralista y lograr una subsistencia digna” (CLADE, 2013).

Partimos de la promoción de los ejes centrales de la educación en los derechos y principios fundamentales, cultura de la paz y no violencia, la convivencia democrática, y estas, como la sustancia real de la libertad.

Finalmente, para dar cuenta de estos procesos proponemos dar una mirada hacia una nueva concepción de la educación y el desarrollo; una llamada al diálogo, inspirada por una concepción humanista, la vida, la dignidad humana, la justicia social, el bien común, la gobernanza y el conocimiento.

Palabras clave

Educación, desarrollo sostenible, humanista, dignidad humana, justicia social, persona y democracia, conocimiento, gobernanza.

Persona y Democracia: Sus-tancia Real de la Libertad

Así, se nos recuerda: “solamente se es de verdad libre cuando no se pasa sobre nadie; cuando no se humilla a nadie, incluido a sí mismo” (Zambrano, María, 1958). Esta bella idea nos tiene que hacer recordar que la libertad no es algo innato, sino un aprendizaje, una enseñanza de la verdad; es una decisión afectiva y concreta de ser con y para otros.

Se nos hace necesario reconocer que la verdadera libertad, la que nos interesa, emerge de una reinterpretación radical de la política y de la economía. Lo verdaderamente democrático ocurre como autogobierno de la conciencia; solamente vivimos en libertad cuando autoconscientemente entendemos “que la cuestión económica no (es) una especie de pesadilla que pese sobre la vida de millones de seres humanos”.

La economía nunca podrá tener sentido regulado según los egoísmos mortales de la propiedad privada, el dinero, los impuestos, el gasto público; entre otras razones: “porque no se puede vivir como persona si se tiene conciencia de pasar sobre las otras personas a quienes se les está negando hasta el mínimo de satisfacciones a sus necesidades vitales”. La acción crítica de la economía política, más que revolución o un cambio de estructuras, es entonces un cambio de actitud ante la vida. En síntesis, la cuestión de las libertades es una pregunta ÉTICA. (Zambrano, María, 1988).

Podemos expresar, entonces, persona y democracia son todavía dos sueños diurnos, algo que hipnotizados los hombres vamos buscando desde hace milenios, algo que de pronto, quizá por el máximo peligro, parece a la vuelta de la esquina.

La democracia, el reino libertario de la persona, es la utopía que nos jalona a practicar, cada vez más inteligentemente, el acto de pensar. Lo democrático, así, es una manera de resolver nuestra temporalidad concreta; la de-

mocracia, es la búsqueda enamorada de la clave de la muerte natural. Porque donde la muerte es ley, los hombres deben de aprender a regularse según lo innegable; donde la muerte manda, nosotros debemos hacer brotar la vida, hacer brotar el pensamiento, hacer brotar la esperanza (op.cit.).

La función de pensar es tener que asumir el compromiso de actuar libremente para volver más tolerable la finitud.

¿Por qué nos preocupa ahora tanto las cuestiones democráticas? Es porque el mundo quiere la paz perpetua y ésta sólo se puede encontrar tratando de ver y nombrar lo que no es avaricia, lo que no es engaño, lo que al fin y al cabo siempre se parece más al símbolo de madre (Mendiola, Salvador, 2013).

El hombre ha estado enajenado siempre, se ha ido rescatando. Sin embargo, solo se logra en la medida que se desenajena desde la raíz, lo cual ha sido dado por el pensamiento, cuando se dispone a buscar la verdad. Un pensar diferente, un pensar que se educa para la libertad, tiene que encarar la vida democrática de una manera distinta a como lo ha venido resolviendo en el orden simbólico falogocéntrico. En este sentido, “El orden democrático se logra tan solo con la participación de todos en cuanto a personas, lo cual corresponde a la realidad humana. Y la igualdad no es uniforme. Es por el contrario, el supuesto que permite aceptar las diferencias, la rica complejidad humana y no solo la del presente, sino la del porvenir”. (Mendiola, Salvador, 2013).

La Dignidad del Hombre

La cultura occidental ha ido descubriendo paulatinamente la importancia de la noción de persona y de su dignidad humana. A pesar de los rumbos que ha tomado el concepto en lo teológico, jurídico (Derechos fundamentales de la persona y de los humanos) y la bioética (naturaleza humana y su vida); para el tema que nos ocupa, so pena de seguir profundizando

sobre, ¿Qué es la dignidad? plantearemos que la dignidad no es un “lugar” absurdo ni un mito, sino un “norte” de humanidad que permite orientar al hombre y a la mujer en su azaroso deambular por el mundo, tal vez con rumbo planificado, pero sin mapas ni principios. Por ello, la “dignidad” evita que alcancemos más naufragios, y por el contrario, contribuye a que lleguemos a puerto seguro, a encontrarnos con los nuestros, a sentir que construimos una sociedad más humana, más fraterna y caritativa.

La dignidad como realidad ontológica de la persona humana, adquiere traducción ética, mediante la consideración de su ser-ético (dimensión axiológica). (Hernández, Ludwig).

¿Cómo es vista la “dignidad” en la actualidad? Es vista como una categoría multidisciplinar, producto de la reivindicación y conquista histórica de los derechos naturales del ser humano, para constituirse en el imperativo categórico de nuestro tiempo y que permita mediante la libertad irreductible y propia, con responsabilidad ética y con una capacidad inexorable, la construcción de una cultura de la vida y una sociedad donde se conviva en armonía y justicia. La dignidad evoluciona en la medida que la racionalidad y las libertades individuales consolidan la democracia y las seguridades jurídicas y políticas de solidaridad en los pueblos (Op.cit.).

La “dignidad” se construye a partir de la “naturaleza humana”, se reconoce en el primer artículo constitucional, en el principal artículo supraconstitucional que defiende un derecho natural fundamental. (Xavier, Dijon, 1998). Luego, la “dignidad” es la fuente de los derechos, un axioma ético-jurídico del derecho de persona y constitucional. Por tanto, la “dignidad” es un acto constituyente. De esta manera, la dignidad ha encontrado su mejor definición operativa en el concepto de derechos preligales (derechos subjetivos, innatos o derechos morales), los que a su vez se han concretado en los llamados derechos humanos.

La Escuela desde el deber ser democrático

Pensar la escuela desde la democracia, es pensar en educar para la democracia desde las escuelas primarias, porque se supone que éstas tienen cierta "función social" y cierta repercusión en la configuración de las relaciones sociales. Pero en este sentido, no puede hacerse un traslado mecánico de los planteamientos de la democracia política a las prácticas escolares, pues hay una serie de nociones complejas, cargadas de discusiones ideológicas y políticas que no han encontrado solución a lo largo de la historia y que no es justo poner a prueba en las escuelas, las cuales tienen además sus propios problemas.

Por lo tanto, pensar la escuela desde la democracia, es entenderla como un producto cultural e histórico, por lo tanto, no es posible pretenderla de una sola manera. Aunque existen muchas "democracias", se puede aventurar que éstas coinciden en:

1. Considerar la existencia de un conjunto de leyes, procedimientos e instituciones que limitan el poder del Estado en beneficio de los ciudadanos;
2. Reconocer la igualdad política de las personas, así como los derechos fundamentales, y
3. Asegurar la más amplia participación del pueblo en la toma de decisiones.

Sin embargo, son más los debates y las dificultades prácticas que los puntos de coincidencia; por ejemplo, cuando se habla de democracia representativa y de democracia participativa (versión moderna de la democracia directa), en donde los ciudadanos se valen de los mecanismos como el plebiscito, el referéndum o la iniciativa popular; y la democracia liberal, en la que se asume que ésta sólo es posible en un sistema económico liberal.

De todas maneras, desde perspectivas de la democracia, encontramos nociones y procedimientos que se esperan

sean integrados a la escuela atendiendo al nivel del desarrollo escolar (autoridad, representatividad, partidos políticos, soberanía popular, derechos políticos, voto, entre otros).

Lo básico es que los niños y jóvenes entiendan y vivan en la práctica de una sociedad democrática la vigencia de derechos fundamentales como la justicia social, la equidad, la salud, la educación, el trabajo y demás derechos que dignifiquen al ser humano.

La participación, el manejo de conflictos, el establecimiento de consensos y especialmente todo lo relativo al desarrollo de valores y actitudes democráticas (respeto, honestidad, tolerancia, diversidad, solidaridad, paz, diálogo, libertad...) son otros elementos de la democracia que no se agotan con la información sino que requieren de un aprendizaje vivencial y de una práctica permanente para ser comprendidos.

Educación y Desarrollo

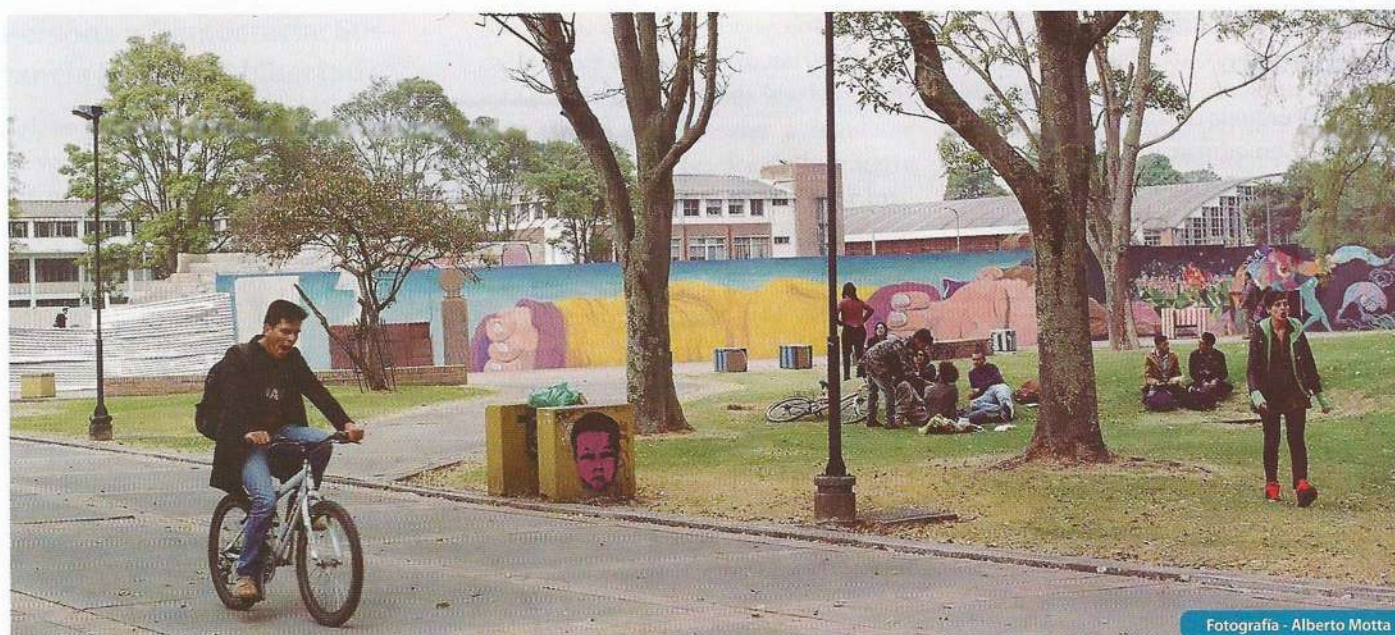
Para adentrarnos en las reflexiones sobre una nueva concepción de la educación y el desarrollo, mi intención

es incorporar una serie de nociones y conceptos propuestos en el libro "Replantear la Educación, ¿Hacia un bien común mundial?" (UNESCO, 2015) que nos permite hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué educación necesita el país para el siglo XXI? ¿Cuál debe ser la finalidad de la educación en el contexto actual de reformas sociales que se avecinan en Colombia? ¿Cómo debería organizarse el aprendizaje? Sin duda son preguntas que inspiran una serie de ideas a desarrollar en el presente escrito.

El mundo está cambiando de manera veloz. Igual situación observamos en los países. Por tanto la educación debe cambiar; este desarrollo exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que la sociedad y la economía necesitan hoy día y en el futuro.

Necesitamos fomentar un desarrollo sostenible por medio de la educación. Una educación con una visión humanista, y lo más importante, contrarrestar la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia al interior de la sociedad. La educación debe encontrar los medios para responder a los





Fotografía - Alberto Motta

desafíos que nos plantean las nuevas fronteras de la ciencia y la tecnología digital. He ahí lo urgente de replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje.

Horizontes del conocimiento

El mundo actual nos señala desafíos y diversas tensiones generadas por el cambio tecnológico, económico y social, concretamente entre lo mundial y lo local, lo universal y lo particular; la tradición y la modernidad; lo espiritual y lo material, y la expansión del conocimiento a nuestra capacidad para asimilarlo. Una de las características que definen hoy el desarrollo es la aparición y expansión del mundo de la cibernética; los sorprendentes avances de las neurociencias; el cambio climático y las fuentes de energías alternativas; la creatividad, la innovación cultural y los jóvenes; son sin duda las distintas maneras de enfocar el progreso y el bienestar de la comunidad cuando nos confrontamos a la complejidad de las actuales pautas del desarrollo.

En consonancia con lo anterior, vemos como el estímulo de la cibernética representa el aumento espectacular de la conectividad por internet y la generación de los dispositivos móviles, a pesar de las diferencias considerables entre países y regiones (zonas urbana y rural).

Igual consideración merecen los progresos de la inteligencia artificial, las impresoras 3D, la recreación holográfica, la transcripción instantánea, entre otros.

A pesar de que estas tecnologías han ampliado las oportunidades de libertad de expresión y de movilización social, cívica y política, suscitan a la vez graves preocupaciones en lo personal, privacidad, seguridad, actividades delictivas, incluso, el terrorismo.

Otra de las novedades, en los horizontes del conocimiento, es el campo de las neurociencias, las cuales despiertan cada día un interés bien importante en la comunidad de la educación, que pretende comprender mejor las interacciones entre procesos biológicos y el aprendizaje humano. De todas formas, las investigaciones sobre cómo se desarrolla y funciona el cerebro en las distintas fases de la vida, abre increíbles posibilidades para mejorar las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje.

Otro de los problemas que espera respuesta urgente y decisiva, es el cambio climático. Sus consecuencias adversas son impredecibles. Atenuar sus impactos exige compromiso coordinado para reducir las emisiones y evitar consecuencias graves para el planeta; la adaptación implica reducir la vulnerabilidad y resistir a sus efectos.

Por lo tanto, le corresponde a la educación un papel capital con miras a crear una mayor conciencia y favorecer el cambio de comportamientos, tanto para atenuar el cambio climático, como para adaptarse a el (Lutz, W y otros. 2014).

Al mismo tiempo, la educación es un factor esencial para favorecer y facilitar la transición colectiva al uso de fuentes alternativas renovables que no dependan del carbón, lo que permite atenuar el nefasto impacto del cambio climático. Para alcanzar este propósito, tenemos que modificar creencias y percepciones, y fomentar un cambio de mentalidad en las personas que facilite este cambio. En este proceso, la educación es un factor esencial de la capacidad de adaptación, por lo que hay que transmitir a las generaciones actuales y futuras el conocimiento, las habilidades y los comportamientos necesarios para adaptar la vida y la subsistencia a las realidades ecológicas, sociales y económicas de un medio cambiante (UNESCO, 2015).

Finalmente, es fundamental desarrollar un análisis profundo sobre las nuevas formas de expresión cultural y artística que han aparecido en las últimas décadas; sin duda, como resultado de la aculturación impulsada por el aumento de la conectividad y el intercambio cultural en el mundo entero;

proceso que recae en gran medida, en los jóvenes. Asistimos a la expresión de una nueva estética pública: deseos nuevos de jóvenes. Asistimos a la expresión de una nueva estética pública: deseos nuevos de innovar las formas en cada uno de los ámbitos propios de la juventud (moda, alimentación, música y las relaciones personales). Es en el mundo (más de mil millones de jóvenes) la generación más informada, activa, conectada y móvil que ha existido nunca. Estos diferentes medios facilitan el entendimiento de otras culturas y el interés por cuestiones estéticas en el **mundo entero**.

La diversidad cultural ha ido adquiriendo cada vez más importancia como fuente de invención e innovación; en la actualidad es un valioso recurso al servicio de un desarrollo humano sostenible (UNESCO, 2009).

Hacia una visión humanista de la educación

A pesar de que el concepto (humanismo) tiene una larga tradición en diversas culturas y religiones, así como múltiples y diferentes interpretaciones filosóficas, de todas maneras la visión humanística reafirma una serie de principios éticos universales que deben constituir el fundamento mismo de un planteamiento integrado de la finalidad y la de la educación para todos (UNESCO, 2009).

El planteamiento debe abordar el debate sobre la educación más allá de la función utilitaria que cumple en el desarrollo económico (competencias). La preocupación mayor debe ser ante todo por la inclusión, por una educación que no excluya ni margine. Es el impulso-guía para afrontar la transformación del panorama del aprendizaje a nivel mundial. Aquí la función de los educadores es primordial para facilitar ese aprendizaje con miras a lo esencial, a un desarrollo sostenible.

Por lo tanto, la educación no debe llevar solo a la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana, im-

perativos para la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad.

Lo anterior conlleva a replantear la elaboración del Plan de Estudios. Un plan de estudios humanista plantea sin duda más preguntas que respuestas. Debe fomentar el respeto a la diversidad, el rechazo a todo tipo de hegemonía, estereotipos y prejuicios (Culturales). Es promover una educación intercultural que admita la pluralidad de la sociedad y asegure al mismo tiempo el equilibrio entre el pluralismo y los valores universales. Los planes de estudio son instrumentos para alcanzar los objetivos y organizar los procedimientos correspondientes (política educativa).

Entonces, ¿Qué hacer para que esos planes tengan legitimidad? Deben estar permeados por un proceso de diálogo previo a la determinación de los objetivos de la educación, deben ser participativos, inclusivos y con espacios claros para las decisiones. La política y el contenido del plan de estudios deben regirse por los principios de justicia social y económica, igualdad y responsabilidad medio ambiental, que constituyen los pilares del desarrollo sostenible (UNESCO, 2009).

Mundo diverso e interconectado

¿Cuál educación para la ciudadanía? En un mundo donde la movilidad humana (mundial y en cada país) ha alcanzado los niveles más altos de la historia y el éxodo a la recepción de profesionales tiende a concentrarse en el sur (India) y otros países (China, Unión Soviética, Europa) plantea complejas tareas a la educación, así como a la evaluación del conocimiento y a las competencias, independientemente de las vías múltiples por las que se adquieran.

Lo real es que el tradicional interés por el contenido de los programas de educación y formación se están desviando en la actualidad hacia el conocimiento, la evaluación y validación del conocimiento adquirido.

Las nuevas expresiones de la ciudadanía plantean a la educación pública en su función social, cívica y política, emparentamiento con la identidad nacional y la creación de un sentimiento de comunidad de destino y la formación de la ciudadanía, a que dicho concepto (ciudadanía) pueda ser discutido y susceptible de diversas interpretaciones, sobretodo en sociedades divididas.

Los derechos fundamentales derivados de la ciudadanía pueden ser rehusados a grupos minoritarios, como por ejemplo a los emigrantes y los refugiados. Pero el concepto y su práctica se están transformando por influencia de la mundialización (UNESCO, 2005). Las comunidades sociales y políticas transnacionales, la sociedad civil y el activismo son manifestaciones de formas emergentes "postnacionales" de ciudadanía.

Al crear nuevos espacios económicos, sociales y culturales más allá de los estados-nación, la mundialización contribuye al advenimiento de nuevos modos de identificación y movilización fuera de los límites del Estado nacional (UNESCO, 2015). Ante este panorama, la función del Estado en la definición y constitución de la ciudadanía, resulta más difícil a causa del origen de formas transnacionales de ésta.

El impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y los medios sociales muestran una transformación esencial, especialmente entre los jóvenes. Esta generación representa una oportunidad incalculable, porque es la más educada, informada y conectada de la historia de la humanidad. Podríamos expresar, entonces, "la función que cumple la educación formal en la socialización cívica y política está siendo puesta en tela de juicio por la influencia de los espacios, relaciones y dinámicas nuevas que ofrecen los medios digitales" (Twill, 2013).

La misión de la educación pública es fomentar la ciudadanía responsable y la solidaridad en un mundo interconectado (globalizado); un sentido de

destino común con el entorno social, cultural, político, local y nacional; así como también con la humanidad en su conjunto. Tomar conciencia de las dificultades que tiene planteadas el desarrollo de las comunidades gracias al entendimiento de la interdependencia de los modelos que rigen el cambio social, económico y ambiental en lo local y lo global; y, por último, el compromiso de participar en la acción cívica y social con base al sentido de responsabilidad individual en relación con la comunidad, a nivel local, nacional e internacional.

Gobernanza de la educación y políticas nacionales

A nivel mundial han adquirido mayor complejidad los acuerdos relativos a la gobernanza². Los sistemas normativos y regulatorios, entre ellos la educación, van teniendo mayor complejidad. Tradicionalmente esta responsabilidad ha recaído en los gobiernos nacionales y las organizaciones intergubernamentales; pero hoy asistimos a una participación de diferentes agentes no estatales. “Hay actualmente un sinnúmero de agentes gubernamentales y no gubernamentales, con ánimo de lucro y

cación (G.P.E.). Sin duda son acuerdos de gobernanza en educación y las competencias que producen más controversia que en otros sectores del desarrollo. Es una discusión aguda de carácter político de las políticas nacionales de educación y a las dimensiones múltiples e indisolubles, de índole ética, cultural, económica, social y cívica, que abarca.

Para la gobernanza, igual es esencial que a nivel nacional las autoridades de educación rindan cuentas claras del modo en que una parte importante del gasto público e inversión privada garantiza el derecho a todos los niños (as), jóvenes y adultos para aprovechar unas oportunidades básicas de educación que conduzcan a un aprendizaje efectivo y adecuado (en todos y cada uno de los niveles).

A nivel mundial los datos son cada vez más normatizados y cuantificables en forma de estadísticas, indicadores e índices internacionalmente comparables, así como los datos de evaluaciones en gran escala, cuyos propósitos finales son para supervisar, marcar referencias y crear escalafones. La tendencia es mayor utilización para informar y legitimar la formulación de las políticas y la inversión en educación.

...La “dignidad” se construye a partir de la “naturaleza humana”, se reconoce en el primer artículo constitucional...

sin el, implicados en muchos acuerdos –incluso contrarios– sobre gobernanza”. El impacto es claro, desplazamiento progresivo de la Sede de autoridad desde el Estado hasta el plano mundial.

Estas se encargan de la promoción e impulso (organizaciones intergubernamentales, empresas, fundaciones y laboratorios-ideas sociedad civil-).

Otros acuerdos relativos a la gobernanza entre interesados múltiples, tenemos a la Alianza Mundial para la Edu-

Lo cierto es que estos datos encubren la extensión de las desigualdades e inquietudes de cada país. Este sistema de acopio y el uso de datos deben superar los factores tradicionales de discriminación (género, residencia: urbana-rural) para incluir la renta y, donde sea posible, la pertenencia a una minoría. Es decir, mejor den cuenta objetiva (datos alternativos del nivel de vida de las familias, salud o el trabajo).

Todo lo anterior implica, cambiar los modelos de financiación de la educación pública, dada la conciencia de las presiones por el acceso a la educación básica y posbásica y a la financiación de las mismas. Las propuestas van desde eficiencia de los escasos recursos, mayor responsabilidad en la inversión de los recursos públicos, como buscar-encontrar los medios complementarios mediante una mayor capacidad fiscal; promoción del aumento de la ayuda para el desarrollo y nuevas alianzas con agentes no estatales. Sin embargo, frente a este interés prioritario y a esa demanda, lo que se manifiesta es un retroceso al apoyo multilateral a la educación básica en comparación con otros sectores.

La verdad es que se requieren mecanismos de financiación capaces de complementar el gasto público nacional en la educación y en su calidad de bien público mundial.

Ahora bien, los interesados en estos apoyos financieros y de formulación y aplicación de políticas, solo se tomarían en consideración si están acordes con las aspiraciones, las prioridades, los contextos y las condiciones nacionales. (Respeto a la identidad y autodeterminación).

La educación cómo bien público; la educación como bien común

Los principios que rigen la gobernanza de la educación, son necesarios de replanteamientos, en especial, el principio normativo de la educación en su calidad de bien público y como entenderse en el nuevo contexto (sociedad, Estado, mercado).

La reproducción y posible aumento de la desigualdad de oportunidades de aprendizaje que resultan de la privatización en todas sus formas plantean preguntas importantes sobre la función del Estado como garante del derecho a la educación.

Si bien el discurso internacional suele aludir a la educación como un derecho humano y un bien público y las

Naciones Unidas refuerzan este interés, fomento de la educación, como bien público; estas “intenciones” sobre la administración de la educación pública, tropieza con una oposición cada vez mayor, con exigencias de reducción del gasto público y una fuerte participación de agentes no estatales (Organizaciones de la sociedad civil, la empresa privada, fundaciones... etc.), así como la diversificación de las fuentes de financiación, no deja claridad ni exactitud entre los conceptos de educación pública y privada.

En este sentido no está claro lo que significa la noción de “público” en este nuevo contexto mundial de aprendizaje, debido a los intereses y merma de los estados para determinar las políticas públicas y las formas emergentes de gobernanza mundial. En esta perspectiva al lucro, y el negocio, como a los intereses comerciales, el concepto de bien público de la educación se ha convertido en un bien privado (de consumo). Entonces, frente a estos rápidos cambios de la relación entre sociedad, Estado y mercado, hay un dilema: ¿Cómo se puede proteger el principio esencial de la educación como BIEN COMÚN en el nuevo contexto mundial en que se produce el aprendizaje?

Si bien la Teoría del bien público tiene su origen en la economía de mercado, fue en el decenio 1950 en donde se definieron los bienes públicos como aquellos “que todos disfrutan en común en el entendimiento de que el consumo que hace cada individuo de ese bien no da lugar a mermas del consumo de ese mismo bien por cualquier otro individuo”. El paso de esta noción ha resultado problemático: económica al ámbito de la educación. Ello porque se considera que los bienes públicos guardan una relación directa con la política pública y estatal.

El término público da lugar con frecuencia al habitual mal entendido, según el cual los “bienes públicos son aquellos que el público proporciona”. Por el contrario, se han definido los

“bienes comunes” como aquellos que, independientemente de cualquier origen público o privado, se caracterizan por un destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas (Pauline, R. 2013). Desde esta perspectiva, se puede definir el bien común como “constituido por bienes que los seres humanos comparten intrínsecamente en común y que se comunican entre sí, como los valores, las virtudes cívicas y el sentido de la justicia. Es una asociación solidaria de personas. Es bien de ser una comunidad, es conseguir por los seres humanos su bienestar. Por consiguiente, los bienes de este tipo son por esencia comunes, tanto en su “producción” como en sus beneficios. En consecuencia, la noción de bien común va más allá del concepto instrumental del bien público, según el cual el bienestar humano está enmarcado por una teoría socioeconómica individualista; por fuera de la diversidad de contextos y concepciones de bienestar y convivencia. Así pues, la educación como bien común exige un proceso inclusivo de formulación y aplicación de la política pública con la debida responsabilidad.

En síntesis, el conocimiento es patrimonio común de la humanidad y, al igual que la educación, debe ser considerado un bien común mundial. El conocimiento está siendo gradualmente privatizado por la ley, y más concretamente por el régimen de derechos de propiedad intelectual, que domina la producción del conocimiento. La privatización progresiva de la producción y reproducción del conocimiento es evidente como en los centros de educación universitaria, de investigación y de las empresas consultoras y editoriales. Por tanto, la educación y el conocimiento deberán (deben) ser considerados bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como empresa social colectiva (Wintrop, R. Bulloch, G. 2012).

Bibliografía

- Banco Mundial. (2012). *World Development Report 2011: Security and Development*. Washington, D.C.
- Facer, K. (2011). *Larning Futures: Education, Technology and Social Challenges*. N. York.
- Lutz, W, Muttark, R. y Striessing. (2014). *Universal Education ton enchance climate adaptation*.
- National Intelligence Council. (2012). *Global Trendes 2030: Alternative Worlds*. Washington, D.C., National intelligence Council.
- ONU DAES. (2013). *World Popultation Prospects, the 2012 Revision*. New York, ONU.
- ONU DAES. (2013). *Inequality Matters. Informe sobre la situación social del mundo 2013*. N. York.
- Pauline, R, and Steer, L.2013
- Power, C. N. (1997). “Aprender: ¿medio o fin? Vol. XXVII, No. 2, pág. 118.
- Twil, S. (2013). *Educación Org Global Citizenship: A Framework for discussion*. FRF Working paper, N°7, Paris.
- UIT. (2013). *The World in 2014: Fact and Figures*. Ginebra, UIT.
- UNESCO. (2009) *UNESCO World report investing in Culture Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. EFQ... EPT, 2013-2014.
- UNESCO. (2015). *Replantear la Educación, ¿Hacia un bien común mundial?*
- Wintrop,R,y Bulloch, G.2012

Notas

- Entendemos desarrollo sostenible como una mejor calidad de vida ahora, así como para las generaciones venideras; es desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Encarna un compromiso de las organizaciones, de los gobiernos, de las evidencias científicas, con la producción y consumo sostenibles; cambio climático y energía; recursos naturales y comunidades sostenibles.
- La Gobernanza estudia todos los mecanismos, procesos y reglas a través de los cuales se ejerce la autoridad económica, política y administrativa, tanto empresarial como estatal o del tercer sector (ONG). Busca comprender como queda determinada la conducta de las instituciones por todo el variado conjunto de agentes y reglas que influyen en ella.

La partitura de la paz en la escuela



Piedad Ortega Valencia

Profesora Facultad de Educación
de la Universidad Pedagógica Nacional



Alfonso Tamayo Valencia

Editor de la Revista Educación y Cultura
Profesor catedrático de la Universidad
Pedagógica Nacional

*Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si...
¿Si? Sí mi Sol, si.*

Escala musical de Jairo Aníbal Niño.

Queremos presentar en este artículo una mirada diferente, desde otros lugares a los ya comunes, a lo que se ha denominado proceso de paz y convocar a la corresponsabilidad que nos compromete como maestros en esta coyuntura histórica.

Poner este proceso en la vía del pensamiento crítico, es reconocerlo como una gran coyuntura o mejor como la construcción consensuada de una nueva partitura para que suene en el

país la melodía de la paz. Una melodía a múltiples voces generacionales, con perspectiva étnica, de género, de clase, de opciones sexuales, de raza, con ritmos de todas las regiones y la presencia bailadora de maestros y maestras.

Es un nuevo gesto ético, político y estético que nos compromete a todos los ciudadanos, pues como afirma Adela Cortina: "Ninguna sociedad puede funcionar si sus miembros no

mantienen una actitud ética. Ningún país puede salir de la crisis si las conductas inmorales de sus ciudadanos y políticos siguen proliferando con toda impunidad.”(Cortina, Adela. 2015). Este compromiso es ético porque pone en juego criterios de comportamiento social que exigen compromisos de actuación frente a los demás, y exigen respeto, solidaridad, aceptación, acogida y sobre todo una actitud permanente de aprender a vivir en medio de las diferencias y no a pesar de ellas. Es político, porque con ello estamos aceptando el reto de construir una mejor sociedad, más justa, equitativa y humana, para vivir con dignidad en la búsqueda del bien común. Se ubica desde una ética de la finitud como lo argumenta Joan Carles Mélich:

“porque la palabra *-humana-* aparece como una presencia inquietante. En la palabra *humana* surge una posibilidad de ser otro, de ser diferente, y también una inevitabilidad: ser para el otro, ante el otro, responsable del otro. La finitud de la palabra *humana* es reveladora de alteridad, de mi propia alteridad, así como de la alteridad del otro (Mélich, Joan C. 2002).

Paulo Freire desde una opción emancipadora, expresa que: “como educador, como político, como hombre que piensa la práctica educativa, sigo profundamente esperanzado. Rechazo el inmovilismo, la apatía, el silencio (...) no es posible vivir plenamente como ser humano sin esperanza. Conserven la esperanza” (Freire, P. 2003).

Es en esta línea de pensamiento ético y conciencia crítica como surge la idea de corresponsabilidad con el proyecto de país que se registra en parte en los acuerdos de La Habana, y es desde allí desde donde queremos pensar la responsabilidad que nos compete en esta coyuntura de la historia, que puede ser un gran compromiso o una vez más, otra gran frustración.

El mapa de los procesos de negociación

A continuación intentamos dar cuenta de un mapa que nos permite reconocer que los Acuerdos de Paz 2016,

...Es político, porque con ello estamos aceptando el reto de construir una mejor sociedad, más justa, equitativa y humana, para vivir con dignidad en la búsqueda del bien común...

no parten de cero. La historia nos muestra una serie de pasos que se han dado en esta dirección y dan un marco de memoria para dimensionar la propuesta de la Habana. En efecto, un breve recorrido por los últimos procesos nos muestra lo siguiente (Santamaría, R. 2015).

Proceso de paz con el Ejército Popular de Liberación (EPL)

En nuestro país, durante las administraciones Barco y Gaviria (1986-1994), cinco grupos guerrilleros (M-19)¹, (EPL)², Quintín Lame, (PRT)³ y (CRS)⁴, mediante acuerdos de paz con los respectivos gobiernos, hicieron dejación de sus armas, se desmovilizaron y más de 5.000 combatientes, hombres y mujeres, se reintegraron a la vida civil y democrática del país. (Santamaría, 2015). Dos importantes lecciones aprendidas son: la participación política de los excombatientes en el gobierno nacional y las retaliaciones de los ex compañeros que no acogieron el proceso.

Proceso de paz con el Movimiento 19 de Abril (M19)

En 1990, gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) se firmó el primer acuerdo de paz. Según (Navarro Wolf, 2015) mediante la educación se posibilita: i) la integración de los insertados a la vida civil; ii) La participación política, como solución a los problemas sin retornar a la violencia; iii) La pre-

sencia permanente del Estado en los territorios donde hacía presencia la guerrilla; iv) La solución jurídica para todos los participantes del conflicto: guerrilleros, militares y civiles; v) La capacitación para el empleo a los reinsertados y la creación de microempresas. En la actualidad la mayoría de los militantes aportan activamente a la construcción de paz y democracia, tanto en espacios visibles como en esfuerzos civiles menos protagónicos. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2010).

Proceso de paz con el Ejército de Liberación Nacional (ELN)

En 1987, el ELN formó parte de la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB). A través de ella, entabló brevemente diálogos de paz con el gobierno de Gaviria. Durante años, su intención ha sido la negociación de la agenda de paz en una “convención nacional” con grupos de la sociedad civil colombiana. En 1999, Gobierno de Pastrana, se acordó una “zona de despeje” parecida a la de las FARC. Sin llegar a su realización. En la actualidad están pendientes negociaciones.

Proceso de Paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC)

Grupo que intentó en 1985, con la Unión Patriótica (UP) tener representación política; contra el cual se cometió un genocidio como crimen inter-

nacional. Estudios sobre las lesiones cometidas contra esta colectividad de izquierda han sido abordados por investigadores como Iván Ortíz y Jeritza Merchan. Señalan estos autores que se categoriza como Genocidio, dado que los actos perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a este grupo político se entienda como violaciones gravísimas a normas del Derecho Internacional imperativo (*ius cogens*); por lo mismo no prescriptibles, y no admiten amnistía ni indulto para los perpetradores, los cuales pueden ser juzgados por cualquier Estado.

Las partes acordaron iniciar conversaciones ininterrumpidas, convocando como garantes a los gobiernos de Cuba y Noruega; además de Chile y Venezuela, en calidad de acompañantes. “*El acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*”, se firma el 24 de Agosto de 2016 en La Habana Cuba, con los siguientes puntos: 1) Reforma Rural integral; 2) Participación Política; 3) Cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo y la dejación de las Armas; 4) Solución al problema de las drogas ilícitas; 5) Víctimas: el acuerdo crea el sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición; 6) Mecanismos de implementación y verificación, con la creación de una comisión en torno

a la verificación de lo estipulado en el acuerdo de paz. (Gobierno de Colombia & FARC-EP, 2016).

Con la firma de este acuerdo se generan nuevos retos para la sociedad Colombiana y, en especial, para el sector educativo, que invita a repensar la formación del ciudadano desde su dimensión ético política.

Como balance de estos procesos es importante indicar que en Colombia las víctimas del conflicto social y armado vienen resistiéndose a la invisibilización y a la infamia de un olvido impuesto, por eso, aunque las experiencias son varias, las lesiones múltiples bajo una sola voz exigen su reconocimiento para mantener la memoria de su historia vital. El derecho a la memoria es fundamental en cualquier proceso de reparación integral.

Retos y compromisos de la escuela para el post acuerdo

Este recorrido y estos logros de acuerdo final nos están revelando que después de 4 años se ha podido concretar una solución negociada al conflicto armado y dimensionar en su valor real este acto profundamente comunicativo que envía una señal muy importante a fundamentalistas, escépticos e indiferentes: el diálogo argumentado y respetuoso, las pretensiones since-

ramente puestas en conjunto, el deseo de solucionar los problemas que durante 50 años parecían insolubles, el reconocimiento de los contextos de pensamiento y actuación, unidos a una voluntad política para hacerlos duraderos y consistentes desde el punto de vista legal, se constituye hoy en una forma civilizada y racional de proponer al país una cultura de la paz. Renunciar al conflicto armado es poner las condiciones para empezar a buscar alternativas para vivir en un país donde quepamos todos.

Destacamos algunas orientaciones previstas en el documento del Acuerdo, las cuales son necesarias de trabajarlas en la escuela en procesos de formación y socialización política. Hacemos referencia a las siguientes:

- Acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, a través de la creación del Plan Especial de Educación Rural y la incorporación de la formación técnica agropecuaria en la educación media en los grados décimo y once. (p 22);
- Creación de una cátedra de cultura política para la reconciliación y la paz. (p., 42);
- Fortalecimiento de los programas de educación para la democracia en los distintos niveles de enseñanza. (p48);



Fotografía - Alberto Motta

- Capacitación en labores productivas, de nivelación en educación básica primaria, secundaria o técnica, de acuerdo con sus propios intereses a los integrantes de las FARC-EP dentro de las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN) (p 57);
- Fortalecimiento del proceso de implementación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (p170).

Pero estas búsquedas tienen que ver con el interés por llenar esos vacíos señalados por Francisco De Roux, como centrales en la vida nacional y nunca resueltos, algunos son:

- "Una historia cargada de guerras: 1816 federalistas vs centralistas. 1826 enfrentamiento entre caudillos. 1851 la lucha por la emancipación de los esclavos. 1859 Mosquera vs Ospina. 1863 a 1884 cincuenta y cuatro miniguerras. 1872 Radicales contra liberales y conservadores. 1885, 1895, 1899 luchas entre liberales y conservadores. 1903 guerra de los mil días. 1948 el bogotazo por el asesinato de Gaitán; además de las guerras entre la guerrilla, militares, paramilitares, narcotraficantes, delincuencia común.
- Incomprensión y resistencia de la clase dirigente a adelantar los cambios que el desenvolvimiento histórico del país reclamaba.
- El vacío de Estado que no aparece ni para asegurar los bienes básicos, ni para dar seguridad social, ni para garantizar la salud o la legislación laboral, ni para ejercer la justicia de las leyes.- El vacío económico que deja a una gran mayoría en la pobreza absoluta, un alto índice de inequidad, informalidad laboral, deuda externa creciendo cada vez más. Este vacío se profundizó porque los gobiernos dejaron en manos de oligopolios y grupos privados, la orientación de la acumulación en Colombia.
- El vacío ético: la caída de la moral católica como referencia moral fi-

nal de todo el comportamiento del pueblo frente a la secularización acelerada de la sociedad colombiana en los últimos años. Durante este período se desvanece la moral religiosa y las gentes no han sido preparadas con una ética cívica que sustituya lo que antes se cumplió como mandato divino. Lo importante para la iglesia era hacer buenos católicos y eso no coincidía necesariamente con hacer buenos ciudadanos.

ejemplo tomado de ese magnífico discurso de nuestro nobel en la entrega al presidente Gaviria de un estudio llamado "de los sabios" 1994, y cuyo mapa, sobre lo que el gobierno debía hacer en Ciencia, Educación y Desarrollo, como una botella lanzada al mar se perdió en las turbulentas aguas del mar de los deseos.

"Tal vez una reflexión más profunda nos permitiría establecer hasta que punto este modo de ser nos viene de que seguimos siendo en esencia la misma socie-

...La historia, la literatura, el teatro, el cine, la música y muchas otras expresiones estéticas nos muestran hoy narrativas potentes para pensarnos e interpretarnos como país...

- El vacío de sociedad civil que se deja sentir profundamente en la ausencia de comunidad. El colono, el campesino, el desplazado, la atomización de la indigencia, que no permiten tejer comunidad y forman un real agujero negro donde el vacío de Estado, de posibilidades materiales y de Comunidad civil, parecería estar produciendo un efecto de succión sobre la totalidad de la sociedad colombiana".

Estos vacíos, a manera de hipótesis, podrían explicar cómo hemos llegado a ser lo que somos y sirven bien para no naturalizar las situaciones de violencia y resistencia como realidades sociales inmutables, sino por el contrario, hacernos pensar que si las cosas han sido así por nuestras actuaciones o las de nuestros antepasados, también podrían ser de otra manera, porque son realidades construidas socialmente.

La historia, la literatura, el teatro, el cine, la música y muchas otras expresiones estéticas nos muestran hoy narrativas potentes para pensarnos e interpretarnos como país, baste un

vacío excluyente, formalista y ensimismada de la colonia. Tal vez una más serena nos permitiría descubrir que nuestra violencia histórica es la dinámica sobrante de nuestra guerra eterna contra la adversidad."(García Marquez, G. 1994).

La corresponsabilidad como imaginario

Queremos centrar el debate sobre los acuerdos en esta idea porque ella denota y connota, vale decir, tiene sentido y significado en el ámbito de las actuaciones prácticas y lleva implícita una actitud cargada de conceptos, intenciones, deseos, emociones, sentimientos, creencias, valores. Es pues un imaginario social cuya apropiación da significado a lo que hacemos para mantener la paz como actuación ciudadana alrededor de lo público.

La paz no es una idea pura que vive eternamente en el reino de la metafísica y se usa como comodín para acomodarla a nuestros intereses, al contrario, habita en un real "juego de lenguaje" que se comparte con otros, se muestra en las actuaciones y está cargado de intencionalidades en contextos específicos para fines concretos.

El significado de la paz es su uso y para su comprensión tanto la dimensión epistemológica como la dimensión ética se integran, vale decir su comprensión como conjunto de enunciados inteligibles exige, en consecuencia, comportamientos de respeto, alteridad y acogida. Razón pura y razón práctica-pensamiento y acción-teoría y práctica: la paz como praxis social.

De alguna extraña manera, esto implica una nueva manera de vivir como expresión de una nueva manera de pensar, de creer, de sentir, como colombianos que apuestan a que este puede ser un legado a las generaciones nuevas y poner las condiciones para que esto sea posible es la dimensión pedagógica de la paz.

La paz en la vía de la experiencia propia, en lo que me pasa y en lo que nos pasa a todos como colombianos, porque firmar unos acuerdos no puede reducirse a otro acto oficial del gobierno de turno sobredimensionado en los medios de comunicación y convertido en propaganda partidista.

Más allá de lo líquido habría que defender lo sólido del proyecto como ejercicio colectivo, democrático y crítico para construir sujeto político basado en derechos y deberes.

La corresponsabilidad como ese nuevo horizonte de realización de la vida en democracia, como lo afirman Berger y Lukman en "La construcción social de la realidad" (Berger y Luckman.2003).

Asumir, desde esta perspectiva los Acuerdos, es ir más allá de las discusiones triviales, enfrentamientos

mezquinos y esa especie de patria boba en la que estamos cayendo a causa de los intereses a corto plazo de lo que Carrión ha llamado el "gato-pardismo": cambiarlo todo, para que todo quede igual.

Es volver a poner en el centro de la vida social lo público como aquello común que pertenece a todos para construir país: los bienes materiales y los bienes culturales.

Es aceptar que la paz cuesta y que nos toca a todos, es reconocer nuestra ciudadanía, a la manera de los griegos para quienes más allá de los asuntos domésticos ponían como centro sus participaciones en el ágora donde se definían los asuntos del Estado.

Retomando la idea de sentido y significado, podemos decir que de lo que se trata es de ejercer como mayores de edad, que con Kant podemos decir se expresa en el pensar por sí mismo, ponerse en el lugar del otro y ser consecuente con lo que se piensa.

L.Wittgenstein, filósofo austriaco, decía que una buena metáfora refresca el entendimiento y la de la partitura viene como anillo al dedo:

Después de cuatro años de diálogos se llega por fin a unos acuerdos, esto es un triunfo de la razón argumentada frente a la violencia y al uso de la fuerza para solucionar los conflictos: ya tenemos la partitura, ahora pensemos ¿quiénes son y qué van a tocar los músicos?

Lo que hemos llamado la melodía de la paz está hecha de compromisos en las dimensiones que tocan los acuer-

dos y se resumen en: Una política de tierras y desarrollo agrario-Participación política para las FARC-Búsqueda conjunta de solución al problema de las drogas ilícitas-Reparación a las víctimas y justicia transicional-Fin del conflicto, implementación, verificación y refrendación.

Y, ¿Quiénes son los músicos? Es aquí donde necesitamos superar la mezquindad, ir más allá de la propaganda, ser superior en el análisis, recuperar la propuesta del profesor Guillermo Hoyos, entre sentimientos morales y acción comunicativa. Según este filósofo, es preciso educar en valores democráticos a las nuevas generaciones porque los adultos ya perdimos el año. Partir no de sermones piadosos ni prescripciones legales sino de los sentimientos morales: culpa, indignación y resentimiento que son hechos humanos básicos para generar, a partir de nuestras propias experiencias, un puente comunicativo entre todos para comprometernos en una ética vinculante: respetar la vida, aceptar las diferencias, apostarle a la argumentación y aprender a reconocer los mejores argumentos.

Los músicos somos todos, cada uno desde su instrumento, respetando las diferencias y aprovechando las potencialidades; sin participación no hay paz.

Hay un imperativo ético en el compromiso de los Acuerdos y este tiene que ver con lo que estamos dispuestos a hacer: el gobierno, la clase política, las poblaciones excombatientes, los empresarios, los industriales, los administradores de justicia, los movimientos sociales, Sindicatos, los maestros, pero también y sobre todo, las clases populares que ven aquí una oportunidad para lograr mejores condiciones de vida, pues como dijo Freire: "Estos que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos."(Freire, Paulo. 1983).

Los músicos somos todos, cada uno desde su instrumento, respetando las diferencias y aprovechando las potencialidades; sin participación no hay paz.

El papel de los maestros

Colombia se encuentra hoy en un momento histórico de gran trascendencia: en efecto la firma de los acuerdos de paz, más allá de la dejación de armas, es un reto para pensar el país de otra manera en cuanto a políticas agrarias, erradicación de cultivos ilícitos, de participación y de legalidad para la vida democrática en un país caracterizado por la exclusión, la intolerancia y la inequidad. Es un gesto ético en medio del vacío de regulación civil de la vida con los otros, que ha magnificado al vivo, al oportunista, al corrupto, a la cultura del atajo.

Este compromiso nos convoca a todos y es el espacio para recuperar la identidad cultural, la pertenencia a un proyecto de nación y un nuevo ejercicio de ética civil alrededor de lo público, como aquello común que interesa a todos para el bien común. Vale decir más allá de lo legal de los acuerdos hay una dimensión ético-política que hay que reconfigurar como espacios de participación en ciudadanía.

La escuela como territorio de paz se convierte en escenario privilegiado para repensar sus enfoques, finalidades, contenidos, metodologías y prácticas de evaluación a la luz de este compromiso nacional, es lo que hemos llamado la re conceptualización del currículo desde su dimensión ético-política. La escuela como laboratorio social donde se aprende a vivir aceptando las diferencias culturales, argumentativas, axiológicas y sociales, pero buscando siempre que la educación transforme condiciones de inequidad por posibilidades de justicia.

El problema central o mejor la problemática que abordamos los maestros, está inscrita en el campo curricular como categoría pedagógica y su potencia desde lo ético-político para responder a los retos que plantea la nueva situación del país.

Por ético-político entendemos aquí la manera como se seleccionan los propósitos de formación para la ciudadanía desde los valores propios para una



sociedad democrática. Esta dimensión tiene que ver con los comportamientos sociales que expresan valores de acogida, respeto, hospitalidad, que asuma la diferencia como una oportunidad y no como una amenaza.

El problema es la falta de información sobre cómo transcurre la práctica de enseñanza en este aspecto y cuáles son las estrategias pedagógicas y didácticas que docentes y administrativos agencian en las instituciones educativas.

La caracterización de las políticas educativas vigentes y el tipo de estudiante que están perfilando han asignado un papel secundario a esta dimensión curricular y se han centrado en magnificar la enseñanza de las ciencias, las matemáticas y la lectoescritura sin que sepamos nada sobre los esfuerzos que se vienen haciendo para la formación de sujetos políticos, cuyos derechos se vulneran o cuyas condiciones sociales de pobreza se naturalizan en medio de las prácticas pedagógicas técnico-instrumentales.

Es preciso el reconocimiento de la potencia de la pedagogía crítica para la elaboración documentada de proyectos curriculares basados en una ética planetaria que, reconociendo la humanidad como valor universal, ponga lo mejor del patrimonio moral y ético en la formación de nuestros hijos.

La educación ha legitimado ideales de formación para el trabajo o ha reconocido la desigualdad de oportu-

nidades para el acceso a educación de calidad, aplazando el derecho a la educación. La coyuntura en la que nos encontramos tiene que ver con el reconocimiento de esta problemática y la búsqueda de alternativas críticas que permitan la re conceptualización de un currículo integral, que esté en función de los fines de la educación consagrados en la ley 115 del 94 y no en función de los intereses del desarrollo económico neoliberal.

Pedagogía crítica en clave curricular, una partitura para la paz

“No hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico (...) no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética.” Paulo Freire

Nos situamos en las construcciones elaboradas sobre la pedagogía de la memoria y las narrativas testimoniales sobre el conflicto social. Desde estos referentes nos interesa incorporar en los currículos la siguiente matriz analítica: i) asumir la pedagogía crítica desde una perspectiva hermenéutica y dialéctica en la que la experiencia, la práctica y la teoría son constitutivas del maestro y de la vida escolar, ii) la

caracterización de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos dispuestos en los saberes escolares y disciplinares, iii) el reconocimiento de las víctimas del conflicto, iv) la disposición, posicionamiento y actuación de los sujetos, v) los fines del proceso pedagógico que pretendemos agenciar en términos éticos, políticos, vi) asumir un trabajo de artesanía, de creación, orientación y construcción colectiva.

De acuerdo a esta matriz, podemos afirmar que existen unas condiciones curriculares para pensar una cultura de paz en clave de socialización política. Por ello, acciones de apertura, reconocimiento, reflexividad, narración, memoria (s), corporeidades, conflictos y convivencias son claves de esta partitura para pensar en nuevos y renovados posicionamientos políticos y pedagógicos que hacen de la escuela un territorio de paz.

Reconocer a la escuela como territorio de paz, significa afirmar su potencialidad desde unos referentes de la pedagogía del vínculo, de la alteridad y de la memoria en sus tres planos: memoria íntima, social/colectiva e histórica. Pedagogía(s) que requiere trabajar los siguientes principios leídos en clave epistemológica y contextual: responsabilidad, solidaridad, reconocimiento, justicia reconstructiva, de manera que permita agenciar condiciones de posibilidad en procesos de formación dialógica, en regulaciones colectivas, en rituales del recuerdo y de duelo, en experiencias de reconciliación.

De acuerdo al anterior planteamiento, trabajar en la formación de una cultura de paz en la escuela demanda que abordemos los sentidos y significados de una justicia anamnética. Esta justicia exige la reparación del daño moral, el reconocimiento sobre la verdad, la difusión pública y, en especial, el reconocimiento de los que no tienen voz, pero que no por ello sus derechos han cesado. Además de la justicia anamnética, es importante recuperar la propuesta de Ricoeur (2000) de asumir la memoria como la posibilidad de comprender y re-significar los hechos de

violencia, dado que sin el poder terapéutico de la memoria, los sujetos no podríamos volver a participar como ciudadanos plenos; es decir, es necesario reconocer el poder terapéutico de la memoria como vías de perdón, reconciliación y emancipación.

Acorde con lo anterior, proponemos como sustento para pensar y afirmar las trayectorias formativas de los maestros y educadores populares, la configuración en plural de una pedagogía para la paz. (Gómez O, Santiago. 2016)

Nos comprometemos con la partitura de la paz, a partir de las siguientes preguntas: ¿Quiénes somos? ¿Cómo somos? ¿Qué pensamos del otro? ¿Qué representa el nosotros? Preguntas que requieren de una disposición del maestro y de la estructura escolar para que se haga posible en los currículos rutas de formación donde emerja la narración, el testimonio, la escucha, la lectura de los relatos literarios sobre el conflicto y la violencia, la memoria. Pero y sobre todo, donde se haga posible la creación de múltiples espacios de conversación que posibiliten deconstruir el código ético que ha legitimado en nuestro país que a la diferencia se le desprecie, se le trate con crueldad, se le otorgue una marca de enemigo. Se le borre y se le suprima.

Hoy la escuela necesita tocar la partitura de la paz con los versos del poeta Juan Manuel Roca:

(...) "Se habla de grandes
Sucesos cuando venga la paz.

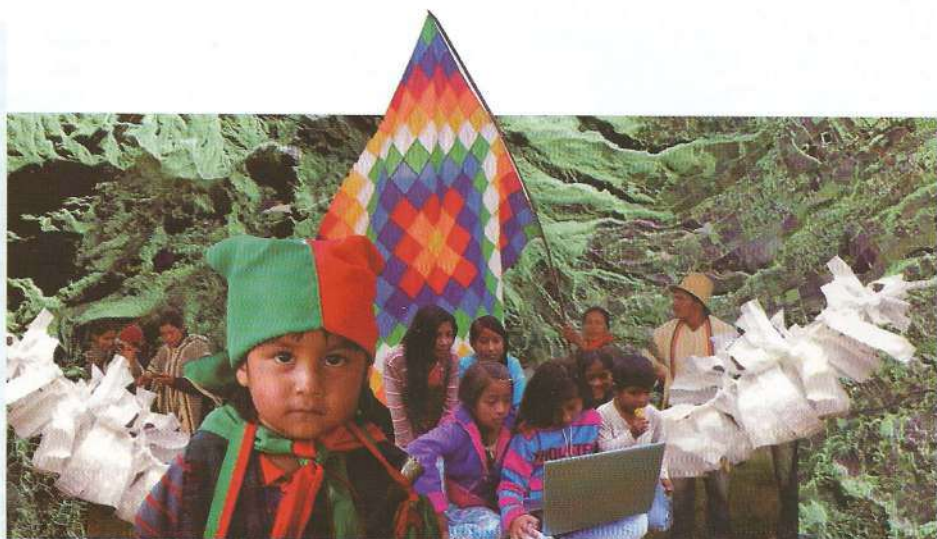
La verdad,
Me bastaría verla
Apacentando pequeñas cosas,
Encontrando en la niebla
De un país que ya no existe
Un balón, un trompo
O el caballo blanco
Que se esconde
En paisajes prohibidos.
Me bastaría con saber
Que las mujeres lloran
Al momento del ritual
De las cebollas
Y no al de las viudeces" (...).

Bibliografía

- Berger y Luckman. (2003). La construcción social de la realidad. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.
- Cortina Adela. (2015). Paidós. Barcelona. Quinta edición. Carátula.
- De Roux, Francisco. (2000). Construir la paz en el vacío ético y social. En qué momento se jodió Colombia. Oveja Negra. Bogotá. Segunda edición. págs 175-186.
- Freire, Paulo. 1983. Pedagogía del Oprimido. México D.F. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo XXI.
- García Márquez, G. (1994). Por un país al alcance de los niños. Proclama en la entrega del informe de Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá.
- Gómez O, Santiago. (2016). La educación popular en tiempos de paz. Dimensión educativa. Bogotá. pág 137 a 151.
- Mélich, Joan C. (2002). Filosofía de la finitud. Editorial Herder. España.
- Ortiz Palacios, Iván David. (2006). *Genocidio político contra la Unión Patriótica. Nuevas miradas para nuevas lecturas*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, National Graphics Ltda., Bogotá.
- Santamaría, R. (2015). Once lecciones para el posconflicto. El Tiempo. Citado por Fabiola Daza en Proyecto de investigación: Dimensión ético-política del currículo. (2016) Grupo Evaluando. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Notas

- 1 Movimiento 19 de Abril, fundado en el año 1964, con orientación marxista-leninista y pro-revolución cubana. Uno de sus fundadores fue el cura Camilo Torres Restrepo.
- 2 Ejército Popular de Liberación, 1967-1991, Grupo guerrillero colombiano que forma parte del conflicto armado interno, de ideología Marxista - Leninista - Maoísta.
- 3 Partido Revolucionario de los Trabajadores. Fundado en 1982. Surgió de la facción marxista-leninista-maoísta, un grupo que se había desgajado del Partido Comunista de Colombia (Marxista-leninista) a mediados de la década de 1970.
- 4 Corriente de Renovación Socialista (CRS), grupo que se desprende del ELN.



Escuelas, tierra y paz en Colombia



Bob Peterson

Editor de Rethinking Schools y expresidente de la Asociación de Maestros y Educadores de Milwaukee (MTEA). Gracias a Barbara Miner por su colaboración al escribir este artículo.

Por la invitación sabía que ésta no sería una visita normal a una escuela. Mi esposa Bárbara y yo viajaríamos por las montañas de los Andes para visitar una escuela indígena que se encuentra en la encrucijada del futuro de Colombia.

La escuela, Institución Educativa Natalá, es un importante bastión del pueblo Nasa que trata de proteger su idioma, su cultura y su tierra. Los Nasa son una entre los aproximadamente 100 grupos indígenas que habitan en Colombia, donde la lucha para proteger las tierras indígenas es una cuestión fundamental del acuerdo de paz emergente del país.

He sido maestro bilingüe y activista sindicalista en los Estados Unidos durante más de tres décadas. Bárbara y yo llegamos a Colombia en septiembre y permanecemos ahí varios meses para mejorar nuestro español y encontrarnos con activistas de la educación. Era un momento histórico. Después de un acuerdo de paz inicial en La Habana, en septiembre pasado, el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), fijaron la fecha de marzo de 2016 para llegar a un acuerdo final.

En todas partes de Colombia, desde ciudades cosmopolitas como Bogotá y Medellín hasta el pueblito más pequeño, la gente mantenía una reserva-

da esperanza de que los acuerdos de paz terminaran con la guerra de guerrillas más larga en la historia de América Latina, prolongada a lo largo de más de medio siglo. Por mucho tiempo, Colombia ha sido un país donde las vastas áreas rurales están bajo el control de fuerzas extragubernamentales, sea de las fuerzas paramilitares, las empresas mineras, los narcotraficantes o los guerrilleros izquierdistas. Estas áreas tienen mucho que perder si se aplican mal los acuerdos, ya que podría crear un vacío de poder que permitiría que las bandas armadas dominen las áreas rurales, así como una mayor explotación de los recursos de Colombia y un mayor desplazamiento de campesinos y pueblos indígenas.

“Necesitamos rescatar nuestro idioma nasa yuwe (en extinción)”. –una maestra de Institución Educativa Natalá–

Plinio Ñuscue, un miembro de la Guardia Indígena del Cauca, quien nos acompañó durante nuestra visita escolar, nos explicó que la tierra siempre ha estado en el centro de la lucha por el poder en Colombia: “Nuestros antepasados vivían de las llanuras cuando llegaron los colonizadores (españoles). Querían nuestra tierra y obligaron a nuestros antepasados a irse a las mon-

tañas. Ahora, cuando se han descubrieron que esas montañas son ricas en minerales, también quieren tomar estas tierras. No nos iremos de aquí”.

Un miembro de la tribu Nasa que asiste a la Universidad Santiago de Cali, donde yo tengo varios amigos entre el profesorado, nos invitó a visitar la escuela. Junto con dos amigos de la universidad, nos encontramos con los guardias indígenas en un pequeño pueblo cerca de dos horas de la ciudad de Cali. La Guardia Indígena del Cauca se formó hace años para proteger a la gente Nasa y sus tierras. Sus armas son el respeto de la comunidad y unos bastones de madera adornados con cintas rojas y verdes que significan “Sangre y Tierra”.

Los guardias nos acompañaron fuera de la ciudad con dos motocicletas, una delante y la otra detrás del coche en el que viajábamos. Tuvimos cuidado de no perderlos de vista. Una vuelta equivocada en los caminos de montaña podía acabar en horas perdidas. Los guardias también proporcionaban protección. A pesar de que la seguridad en Colombia ha mejorado mucho desde la época de los carteles de Medellín y Cali, la seguridad sigue siendo una preocupación. Sabíamos que Toribío, donde se encuentra la escuela Nasa, ha sido un sitio de luchas polémicas en los últimos años para defender la soberanía tribal.

La carretera de asfalto pronto se convirtió en terracería cuando subimos por las cerradas curvas de la montaña. A veces el camino estaba bloqueado por deslizamientos de tierra o derrumbes; otras veces estaba bloqueado temporalmente por un toro vagabundo o una carreta tirada por caballos. Los perros, gallos y gallinas se dispersaron a medida que pasamos por fincas donde los campesinos trabajaban en pequeñas parcelas de café y caña de azúcar.

Después de 45 minutos llegamos a la escuela ubicada en la profundidad de los Andes. Pronto nos dimos cuenta por qué las motocicletas, los caballos y los viajes a pie son las formas más confiables de transporte en las montañas. Nuestro coche valientemente intentó y falló en hacer la etapa final del viaje. Caminamos.

En la escuela nos recibió otro miembro de la Guardia Indígena, quién abrió la puerta de hierro que rodea la escuela.

El campus tenía grados de sexto a once; la escuela primaria se encuentra más arriba en las montañas. En total eran aproximadamente 430 estudiantes.

En el interior, la escuela estaba tranquila y ordenada, aunque llena de energía juvenil. Los estudiantes nos saludaron, sonriendo por nuestros acentos estadounidenses cuando hablábamos en español. Nos acompañaron a la cafetería, y con Milo caliente (una bebida de chocolate) y pan comenzamos nuestras conversaciones con los líderes de la escuela. Con orgullo nos mostraron un mural de azulejos en la parte posterior de la cafetería que ilustra al sacerdote y el líder nasa, padre Álvaro Ulcué Chocué, el primer sacerdote católico indígena en Colombia, asesinado en 1984 por las fuerzas militares.

La vista rápida a la escuela incluyó muchas cosas, desde aulas pequeñas, escasamente iluminadas con paredes de ladrillo y sillas de madera simples, un jardín orgánico, hasta un aula de cocina moderna donde los estudiantes y profesores hacen jugos, panes y otros alimentos con los productos locales para usar en las comidas de los alumnos y venderlos a la comunidad.

Yo asumí que íbamos a visitar las aulas y observar un día normal de clases, pero nuestros anfitriones tenían otros planes. Nos llevaron a una sala de reuniones vacía y nos dijeron que nos sentáramos en frente a una mesa solitaria. En pocos minutos los estudiantes llenaron el salón, llevando sus propias sillas de plástico, poniéndolas en hileras, listos para una asamblea escolar. Un grupo de estudiantes tocó música indígena y los líderes escolares nos dieron la bienvenida a cada uno de manera bilingüe, en las lenguas nasa yuwe y español. Era evidente que la escuela era, y todavía es, una fuente de gran orgullo para ellos.

Los comentarios del director y los guardias indígenas, en particular, acentuaron la necesidad de respetar y proteger la cultura de los Nasa y usar la educación para beneficiar a la comunidad entera. Evidentemente nuestros anfitriones sintieron que la visita de un grupo de la prestigiosa Universidad Santiago de Cali y de los Estados Unidos recordaría a los estudiantes de la importancia de su escuela.

Luego nos reunimos con los profesores y el director en un salón de clases mientras que los estudiantes se quedaron solos. Me llamó la atención nuestra conversación con los profesores por las similitudes con temas sobre minorías lingüísticas en los Estados Unidos.

Debido a mi trabajo como maestro bilingüe y activista político, por muchos años he estado consciente de la importancia de la lengua en la protección de la cultura y los derechos de las minorías lingüísticas. La influencia de la lengua y la cultura dominante siempre es fuerte. Inculcar un sentido de la historia, la cultura y el orgullo a los estudiantes, especialmente en la época de los iPhones, puede ser difícil.

El personal habló sobre los desafíos de construir una escuela bilingüe de calidad. La falta de fondos era claramente un problema, ya sea para pagar computadoras, libros o mejorar los edificios. Algunos profesores culparon al “neoliberalismo”: el término utilizado en toda América Latina para referirse a políticas de libre mercado, no solo por la carencia de fondos, sino también por la decadencia general de la lengua y la cultura indígena, y del poder creciente de la privatización y el consumismo. Ven este neoliberalismo en oposición total a los intereses de una comunidad tribal.

“Necesitamos rescatar nuestro idioma nasa yuwe (en extinción)”, me dijo una maestra. “La mayoría de los padres apoyan nuestra iniciativa, pero el enfoque no puede ser solo nuestra escuela, tiene que ser las familias”. Los profesores han formado una escuela de padres. “Nos reunimos con los padres cada varias semanas para hablar sobre lo que está sucediendo en la escuela y para enfatizar la importancia de que ellos hablen todos los días a sus hijos en nasa yuwe”, agregó la maestra.

Claramente, los profesores entendían la importancia del vínculo entre escuela y comunidad, y de cómo ambos deben trabajar juntos. Mi mente se llenó de recuerdos de reuniones en los Estados Unidos donde hablábamos de temas similares y también desarrollábamos estrategias para involucrar a los padres y la comunidad.

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

Uno de los principales problemas que enfrenta el pueblo Nasa es la amenaza de ser expulsado de sus tierras. El desplazamiento es un tema clave en toda Colombia. Debido a décadas de agitación, Colombia tiene un estimado de 5.7 millones de personas que han sido desplazadas internamente. Es la segunda tasa más alta de desplazados internos en el mundo, después de Siria, según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Los pueblos indígenas y afrocolombianos están desproporcionadamente representados entre los desplazados de Colombia.

A medida que los habitantes originales han sido despojados de sus tierras, empresas multinacionales de Canadá, los Estados Unidos y Europa – compañías petroleras, empresas mineras (carbón, oro y esmeraldas) y agroindustria (caña de azúcar, aceite de palma) – han llegado y expandido sus operaciones. Muy a menudo, estas incursiones han sido habilitadas por el apoyo estadounidense a la oligarquía colombiana. Más de siete mil millones de dólares de ayuda militar de los Estados Unidos circularon en Colombia desde los años noventa hasta mediados del 2000 para luchar contra el narcotráfico y la insurgencia izquierdista. El gobierno colombiano utiliza simultáneamente grupos militares y paramilitares privados para atacar y asesinar a miles de líderes laborales, indígenas, afrocolombianos y de derechos humanos en todo el país. El Massachusetts Institute of Technology Center for International Relations señaló en 2008, “Una estrategia antidrogas que se ha convertido en una lucha contra la insurrección”.

Unos días después de nuestra visita a la escuela Nasa, un activista sindical docente que había actuado en contra de los paramilitares de extrema derecha fue asesinado en el norte de Colombia. En general, asesinatos y desapariciones, sobre todo en los pueblos y zonas rurales, siguen siendo alarmantemente frecuentes en Colombia. Las guerrillas izquierdistas no están exentas de culpa, pero casi unánimemente se responsabiliza de la gran mayoría de los crímenes a los paramilitares.

En la escuela de los Nasa y en toda Colombia la gente apoya claramente los acuerdos de paz; hay un profundo anhelo de paz y de la posibilidad de reconstruir el país. Al momento de publicación de este artículo, las conversaciones de paz continuaban en curso; la fecha del 23 de marzo pasó sin un acuerdo definitivo; pero seguía en curso la intención de que las FARC y el gobierno llegaran a un acuerdo pronto, seguido por un plebiscito en octubre.

Y hasta los acuerdos de paz cuentan con riesgos. Una reunión creciente de más de 37 mil participantes en la Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, en Medellín, emitió una declaración contundente que favorecía al proceso de paz. Boaventura de Sousa Santos, un académico portugués que fundó el Foro Social Mundial, recordó al grupo que “un territorio libre de conflicto es libre para la gran explotación industrial de recursos”.

Los pueblos Nasa viven esta contradicción. Quieren la paz pero también saben que el futuro de Colombia está atado inextricablemente al futuro de las tierras indígenas, las escuelas y la cultura.

Agustín Artunduaga
Calle 52 No. 19 B - 45
3461968 - 3002611874
agustinmagisterio@yahoo.es
Barranquilla

Alejandria Libros y Distribuidor
Cra 14ª No 70ª - 69
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo
Carrera 11 No 85-52
2368186 - Bogotá

Librería Universidad
Externado de Colombia
Calle 12 No 1 - 17 piso 1
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS
Calle 163B No 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 No 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 No 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B
3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte
Calle 92 No 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro
Av. Jiménez # 4-35
2823049 - Bogotá
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 No 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería Nuestra América
Cra 3 No 19-15 local 105
Centro Comercial Barichara,
Teléfono: 3345032 Bogotá

Librería el Educador
Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 - 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio
Carrera 12 No. 5-67
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.
Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro
6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier
Carrera 25 No 19-57 Local 110
C.C. Sebastián De Belalcazar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense
Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
8297949 - 3108312245
ceramel2008@hotmail.com
Santander De Quilichao

Ruby Martinez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincelajo

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6358885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 No 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS No 45D - 23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 No 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 No 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 No 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria
Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

Librería Galara
Calle 20 No 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

Librería Café Libro
Universidad Sergio Arboleda
Carrera 15 No 74 - 40
3257500 - Bogotá

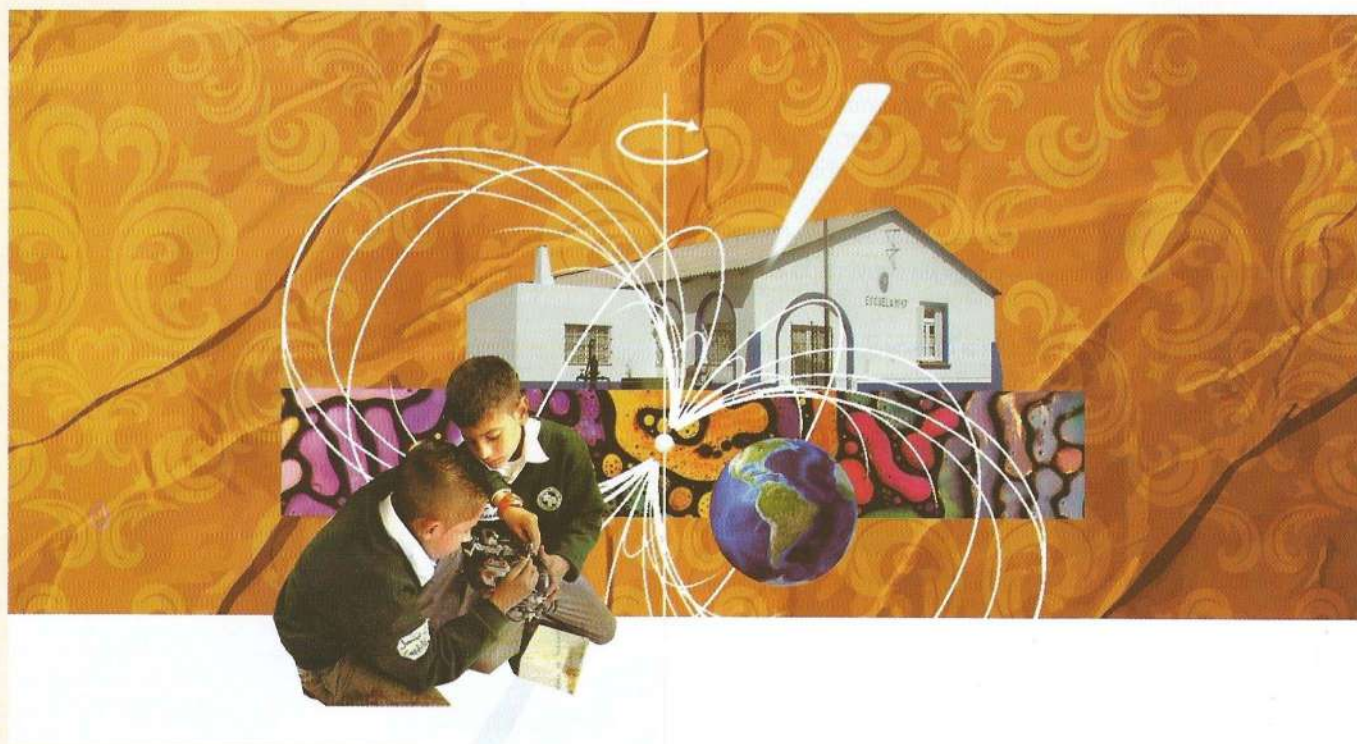
Librería Universidad de Medellín
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café
Esquina Calle de la Iglesia
y Mantilla No 3 - 86
6648290 - 3153517305
Cartagena

Karin Libros
Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán

Campos de conocimiento científico y tipos de intereses

Fundamentación de matriz de trabajo que sirve como instrumento en la construcción de conocimiento crítico escolar desde la escuela.



John Freddy Ramírez Casallas

Doctor en Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Sevilla (España). Profesor de aula de la Institución Educativa Técnica La Sagrada Familia del municipio de Ibagué.

Presentación

La complejidad de los diversos problemas planetarios que vivimos en la actualidad ha llevado a pensar que se hace necesario formar desde la escuela a los ciudadanos capacitados que apoyen a su solución. Esta problemática ha traído consigo preguntas relevantes acerca de los fundamentos de la escuela en sí misma, entre otras ¿cuáles son los conocimientos que debe poseer una persona que pasa por el sistema

escolar? ¿cuáles son las competencias básicas que deben desarrollar? ¿cómo deben ser las asignaturas escolares? Igualmente, dichos problemas han exigido a las diferentes disciplinas científicas revisar su forma de concebir la realidad, poniéndose en cuestión especialmente una forma analítica que tan sólo estudia trozos de la realidad y la maneja como compuesta por retazos (visión fragmentaria del mundo).

...En las ciencias, el concepto de interdisciplinariedad hace alusión a la forma en que varias disciplinas se integran entre sí en diverso grado para dar respuestas a diversos problemas...

Como posible respuesta se han asumido diversos enfoques con el propósito de configurar nuevas comprensiones del mundo. En la escuela, por ejemplo, se han desarrollado propuestas de integración curricular o globalización del currículo en las que distintas disciplinas que antes aparecían separadas ahora se formulan integradas (el caso de la física, la química y la biología en el área de ciencias naturales), sirviendo como estrategia para formar a los estudiantes en la resolución de problemáticas que se pueden entender con ayuda de las mismas (por ejemplo la nutrición de las personas, que tiene aspectos físicos, pero también químicos y biológicos involucrados). En las ciencias, el concepto de interdisciplinariedad (entre-disciplinas) hace alusión a la forma en que varias disciplinas se integran entre sí en diverso grado para dar respuestas a diversos problemas.

En este contexto el presente documento presenta una serie de campos de conocimiento que articulan diversas disciplinas y que sirven de referencia para ubicar (incardinar) diversos problemas de investigación al interior de la cátedra de Investigación en la Media Académica de la institución escolar. Dicho esfuerzo se complementa con la necesidad de identificar los tipos de intereses, de acuerdo con la propuesta específica que se encuentra detrás de las formas de pensar y desarrollar un problema de investigación. Es así que finalmente se plantea en calidad de instrumento una matriz de trabajo que sirve de soporte para seleccionar y ubicar problemáticas de investigación a desarrollar por parte de los integrantes de la comunidad educativa.

Los problemas planetarios

Hoy día cuando nos referimos a los problemas relevantes para los seres humanos, encontramos que muchos de ellos son de una extrema complejidad, antes impensada. Desde una perspectiva muy concreta, basada en el desarrollo sostenible, Daniel Gil y otros (2000) proponen que tales problemas fundamentales son (figura 1):

- Contaminación ambiental y sus secuela de efecto invernadero.
- Urbanización creciente y desordenada.
- Agotamiento de los recursos naturales.
- La destrucción de la diversidad (biológica y cultural) y, en última instancia, la desertificación.

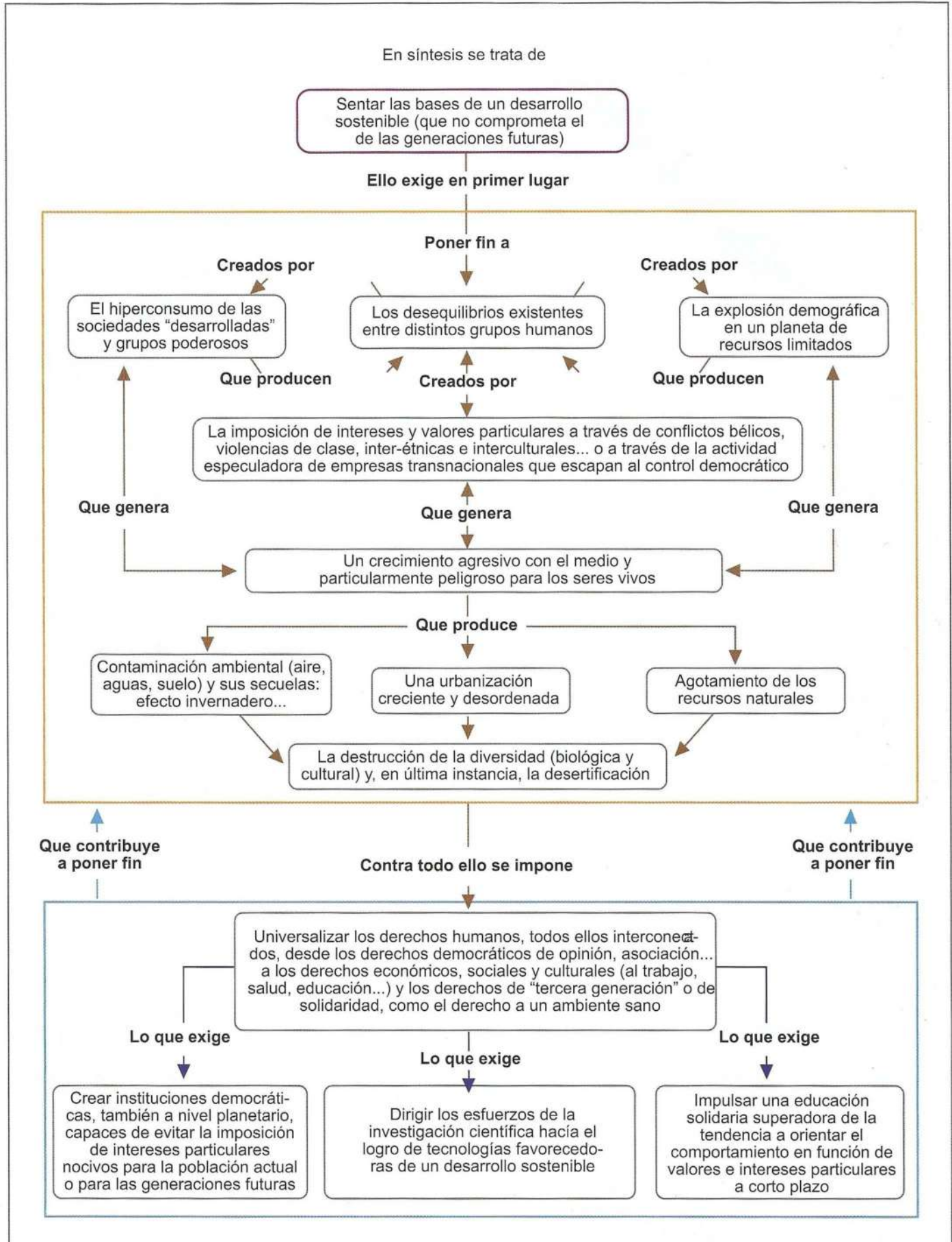
La primera problemática ha sido hoy tan reconocida en la vida social que ya parece normal - y de hecho es legal - que las empresas en cualquier ramo económico deban respetar el medio ambiente y no contaminarlo, como sucede con las emisiones de las busetas y los automóviles particulares; al igual que tenemos mediodía de ciclovía a la semana o pico y placa como formas de disminuir la contaminación. Es así común que en nuestra propia institución nos demos a la tarea de mantener limpios los salones de clase, se exija no botar papeles en los pasillos, los adultos no pueden fumar en espacios habitados, etc.

En relación con la urbanización creciente y desordenada, por ejemplo, nuestra propia ciudad vive hace algunos años una polémica alrededor del Plan de Ordenamiento Territorial (POT)¹. Algunas voces sostienen que en la construcción del mismo, los urbanizadores (empresarios de la construcción) son los que han tenido mayor injerencia, afectando los diversos ecosistemas de la ciudad; lo que se refleja en la desaparición de parques y reservorios forestales, tan sólo para construir encima de ellos conjuntos residenciales, casas de habitación y complejos industriales.

Respecto al uso y agotamiento de los recursos, hoy vivimos en carne propia lo que se ha llamado el efecto zenit del petróleo, pues este recurso no renovable ya ha pasado de ser explotado en más de la mitad de la existencia que se calcula posee el planeta entero, además que el ya extraído era precisamente el más fácil de explotar.

...Se proponen cuatro grandes campos de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias de la Comunicación y el Deporte...

Figura 1. Una situación de emergencia planetaria. Problemas y desafíos. Tomado de Daniel Gil y otros (2000).



Dichas condiciones están llevando a que muchas naciones se reorganicen¹ para garantizar la existencia de este insumo en el futuro, y los economistas en general vaticinan que el precio del petróleo ya no volverá a caer. En contraste, otras naciones han iniciado ya hace años proyectos serios vinculados al desarrollo de energías alternas (basadas en recursos renovables) mediante las cuales producir suficiente energía, como son: el uso de celdas solares, el aprovechamiento de la energía eólica, motores de hidrólisis (basados en agua), termoeléctricas, hidroeléctricas, etc.

Todos estos problemas se conjugan para impactar el sistema socioambiental provocando pérdida de la biodiversidad natural, expresada en un proceso acelerado de desertificación. Aunque nos parezca sorprendente, ya para el año 2003 el Departamento Nacional de Planeación formula el siguiente diagnóstico sobre el departamento del Tolima:

- El departamento experimenta una situación de contaminación indiscriminada. El río Magdalena es constantemente contaminado por los agroquímicos provenientes del cultivo del arroz, los vertidos domésticos, las actividades industriales y los beneficios del café.
- El sobrepastoreo y cultivos limpios con prácticas inadecuadas en ladera son las principales causas de erosión.
- La flora se encuentra sometida a una fuerte presión antrópica (para satisfacer las necesidades humanas de hábitat), reflejada en la tala indiscriminada y quema de bosque.
- Destrucción del hábitat natural, al lado de la caza y pesca indiscriminadas, así como el comercio ilícito de fauna, se han constituido en factores importantes de deterioro de las especies, haciendo que el departamento del Tolima se catalogue a nivel nacional como uno de los más pobres en fauna.
- En el caso de los hidrocarburos, la contaminación provocada se encuentra asociada a la construcción

de plataformas multipozos, deforestación, mal manejo de residuos líquidos, aceitosos y sólidos (incluye estaciones de servicio).

- Entre las actividades pecuarias destacan la porcícola, avícola y ganadera, las cuales desarrollan procesos altamente contaminantes durante todo su ciclo productivo, provocando importante presión sobre los recursos agua, suelo y aire, a través de la generación de desechos orgánicos e inorgánicos.
- La minería se basa especialmente en la explotación de canteras para la actividad cementera, ladrillera y de materiales de construcción. Su manejo inadecuado conduce a procesos de erosión, deterioro paisajístico, contaminación de fuentes hídricas y atmosféricas.²
- Los residuos sólidos mes (a enero de 2004) alcanzan la cifra de 19.359 toneladas, de los que 48,7% son aportados por la ciudad de Ibagué. Lo preocupante es que el relleno sanitario (de apenas cuatro en el departamento) llegó al final de su vida útil, y no se había encontrado (para esta fecha) una solución definitiva para reemplazarlo.

Este panorama es más que imperativo para afirmar la presencia de problemas que ubican a nuestra comunidad (ciudadanos, dirigentes, instituciones formadoras, etc.), en general, como habitantes del departamento, pero ¿cómo actuamos para superar este tipo de problemas?

La perspectiva de los campos de conocimiento

Una forma de responder a este reto consiste en organizar las disciplinas en campos de conocimiento de acuerdo a sus afinidades. De esta manera se busca un campo amplio, más que el de las disciplinas en sí mismas, que recoja aquellas que poseen objetos de estudio con una naturaleza común. Esta propuesta debe, por un lado, responder a los marcos legales que propone la República de Colombia, en especial

la Ley 115 de 1994 y, de otro, debe ser una agrupación consistente y no simplemente una configuración obligada y poco creíble. En lo que sigue se mostrará la manera en que se satisfacen estos dos requerimientos.

La propuesta de campos de conocimiento y los criterios de agrupación-separación

Se proponen cuatro grandes campos de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias de la Comunicación y el Deporte. En este contexto se entienden las Ciencias Naturales como aquellas que tienen por objeto de estudio la naturaleza (biología, física, química, geología, etc.) entendida como el conjunto que se logra gracias a la integración de los fenómenos naturales. Cuando hablamos de mundo natural nos referimos al hecho que existe parte (o toda) una realidad aún sin nuestra presencia, teniendo su propio comportamiento; realidad de la cual se ocupa este campo de conocimiento. Aún así, esta distinción no se encuentra carente de problemas de tipo filosófico que ponen en tela de juicio qué tan independiente puede ser esa realidad de los seres humanos, si son precisamente éstos los que se han encargado de comprenderla. Igual ocurre con la naturaleza de los objetos, por ejemplo ¿hasta dónde es natural y hasta dónde es humano el tipo de flujos de electricidad que se dan a través de un chip de computadora?

Las Ciencias Sociales tienen por objeto de estudio el Hombre y su vida en comunidad (geografía, sociología, psicología, economía, etc.). Algunos autores proponen que se separe lo humano de lo social, pero de acuerdo a tal criterio ¿cuándo es posible obtener lo social sin lo humano? ¿pueden los animales diferentes al Hombre vivir en sociedad? ¿sería esta una realidad de tipo natural, ya que se supone que los animales no poseen conciencia de sus actos, la

cual es tan sólo atribuida normalmente al ser humano? De aquí que se haya optado por integrar el aspecto social al humano, siendo conscientes de que tal agrupación no deja de ser polémica.

Las ciencias de la comunicación y el deporte agrupan aquellas disciplinas que usan sistemas simbólicos diversos para promover comunicación y esparcimiento (nuevas tecnologías, artes, lingüística, deportes en general y particular, etc.).³ En Lengua Castellana trabajamos con los grafemas que conocemos desde nuestro preescolar (a, b, c, d, e,...), y con el paso del tiempo hemos aprendido a conectarlos para comunicarnos con otras personas, para interactuar con los demás. Igualmente, en el deporte el principal material de trabajo es nuestro cuerpo, ya sea para obtener ciertos logros físicos (salto alto, salto largo, etc.), como para organizarnos con un propósito (superar a un rival) en un campo de juego (fútbol, baloncesto). De forma similar, el arte integra nuestro cuerpo ya sea como herramienta (pintura, escultura, etc.) o como símbolo para expresar emociones (teatro, cine, televisión).

El campo de conocimiento de las matemáticas se refiere al reconocimiento de regularidades de la realidad sin importar el tipo de diferencias que encontramos entre los objetos concretos a los que hace referencia. A este proceso de identificar y construir modelos de la realidad se le denomina matematización del mundo. Entre las áreas matemáticas encontramos las que tradicionalmente estudiamos en la escuela: sistemas numéricos (naturales, enteros, reales, complejos), álgebra, geometría, cálculo, estadística. Pero también es posible encontrar otras que nos suenan menos familiares, como: la topología, la teoría de grafos, teoría general de sistemas, etc., que poseen aplicaciones en sociales, tecnología y ciencias naturales.

La ley 115 de 1994 y la forma en que se cubren las áreas escolares

De acuerdo con los campos de conocimiento es posible mostrar la forma en que éstos recogen todas las áreas obligatorias de formación en la escuela básica y media

colombiana, según la Ley 115 o Ley General de Educación (1994:28) de Colombia. A continuación se muestra cómo se cubren todas ellas:

- a) *Ciencias de la comunicación y el deporte.* Cubre las áreas de: Tecnología e Informática⁵; Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros; Educación Artística; Educación Física, Recreación y Deportes.
- b) *Matemáticas.* Cubre el área de Matemáticas.
- c) *Ciencias Naturales.* Cubre las áreas de: Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
- d) *Ciencias Sociales y Humanas.* Cubre las áreas de: Educación Religiosa; Ética y Valores; Ciencias Sociales.

Los intereses de las ciencias según Jürgen Habermas

De acuerdo con el profesor Tomás Austin (1998) es posible reconocer la relación entre conocimiento e interés como parte de una de las primeras etapas en los desarrollos teóricos de Jürgen Habermas. Propone el profesor Habermas que a cada interés cognitivo es posible encontrar un tipo de saber asociado, una dimensión de la existencia humana como resultado de la realización en acciones de este interés, y una ciencia que lo caracteriza.

Así, en el primer caso, el interés técnico se expresa en la construcción de un saber orientado a la identificación de explicaciones causales (causas) de determinados fenómenos. En este punto el saber se considera instrumental porque se encuentra orientado por un objetivo a lograr con base en las causas identificadas; por ejemplo, al identificar las causas que explican el aumento en el consumo de un determinado producto, entonces es posible desarrollar un trabajo que permita lograr el aumento de las ventas de dicho producto. *En este caso se identifica interés técnico con el interés por la predicción y el control, como lo propone Carlos Vasco (1985), o sea por el interés de obtener una meta específica, ya conocidos los elementos necesarios para hacerlo (causas).*

Cuadro 1. Relación entre conocimiento e interés, según el profesor Austin (1998).

Interés cognitivo (Acción)	Saber	Medio: Dimensión de la existencia social humana	Ciencia: Disciplina que lo caracteriza
Técnico	Instrumental (Explicación causal)	Trabajo	Ciencia analítico-empíricas o naturales
Práctico	Práctico(entendimiento)	Interacción humana/el lenguaje	Hermenéutica histórica o "interpretativas"
Emancipativo o emancipatorio	Emancipatorio (reflexión)	Poder	Ciencias críticas, o críticamente orientadas (empíricas e interpretativas)

Este tipo de interés técnico, sostiene Vasco (1985),

...produce las **DISCIPLINAS EMPÍRICO-ANALÍTICAS**: empíricas, en el sentido de su intermediación directa con el mundo de lo observable y analíticas, en el sentido de que su manera de funcionar es predominantemente la de desagregar los sistemas con los que trabaja, para que al desmontarlos aparezca alguna manera de predecir, controlar, explicar por relaciones causales internas o externas. Se nota inmediatamente que cuando está guiada por este tipo de interés, la disciplina en cuestión así sea de tipo biótico, abiótico o antrópico, claramente tiene ese estilo de ruptura del sistema objeto de estudio en sus componentes para reconstruir después ese mismo sistema por medio de relaciones y transformaciones. Es claro además que este primer tipo de interés que hemos llamado “técnico” está directamente ligado con el *trabajo humano*.

El interés práctico (práxico sugiere Vasco) “trata de ubicar la praxis social y personal dentro de la historia y de orientar esa praxis” (Vasco, 1985). *Las disciplinas orientadas por este interés, las histórico – hermenéuticas tienen, por un lado, la historia como eje de su trabajo; y, por otro, buscan interpretar las situaciones.* Al conjugar historia y sentido de una realidad, la hermenéutica no rompe lo que estudia en pedazos sino que busca comprenderlo como un todo; así, a diferencia de la estrategia que se usa en las disciplinas empírico-analíticas, se aborda para comprender el sentido de un todo.

Por ejemplo, un estudio sobre el fenómeno que experimenta el Deportes Tolima como uno de los mejores equipos de fútbol de los últimos años en el país, pero supuestamente con una de las peores hinchadas del país, es poco posible si solamente se estudian las nóminas de jugadores, dirigentes, estrategias, financiación, origen de los jugadores, técnicos, propuestas tácticas por separado; pues entender el Deportes Tolima como un fenómeno social hace que necesariamente todos estos elementos se conjuguen para intentar encontrar y dar un sentido a toda su historia. Estudio que para nada es menos serio que el desarrollado a través de las disciplinas empírico-analíticas.⁶

El interés emancipatorio busca la liberación al pretender encontrar las ataduras y dependencias, buscando la mejor manera de romperlas. Es aquí donde a partir del estudio científico de la realidad se producen las denominadas ciencias críticas. Respecto a las críticas entre las disciplinas y con relación a otros intereses que dirigen el trabajo científico, plantea Vasco (1985):

Este interés emancipatorio de las disciplinas críticas es desacreditado como anticientífico por las personas que se ubican en los dos tipos anteriores. Las personas que manejan muy bien el estilo empírico-analítico dicen que estas disciplinas son sólo charlatanería, y que no son ciencias sino ideologías. Los que manejan bien el estilo histórico-hermenéutico dicen también que las disciplinas empírico-analíticas son sólo instrumentos que ellos necesitan para hacer la verdadera ciencia, y que las disciplinas críticas son “mera ideología”. Sin embargo, desde el punto de vista crítico es perfectamente explicable por qué estas personas tienen que desacreditar este estilo de hacer ciencia, mientras que ellos no pueden ver, desde su punto de vista más estrecho, que este estilo sí es científico; tienen que verlo necesariamente como no científico pues es una amenaza a su propia manera de hacer ciencia. Podríamos decir pues que hay un tipo de hacer ciencia, de practicar disciplinas sociales con un interés diferente, que no hay por qué descalificar como no científico, que busca desvelar aquellas cadenas veladas u ocultas con las cuales nos encontramos atados en nuestra praxis histórica, y busca encon-

trar la manera de romperlas, de liberarnos de ellas. No tiene un interés meramente especulativo, simplemente de ver lo que hay ahí, describirlo, explicarlo y comprenderlo, sino de proporcionar las armas teóricas para romper esas cadenas que ha mostrado que existen.

Este estilo de hacer ciencia que lleva a las disciplinas crítico-sociales, está directamente relacionado con el factor de **PODER QUE ESTRUCTURA LA INTERACCIÓN SOCIAL**. **DESCUBRE EN EL TRABAJO LOS ASPECTOS QUE LLEVAN A LA ALIENACIÓN Y EN EL LENGUAJE LOS ASPECTOS QUE LO CONVIERTEN EN INSTRUMENTOS DE MANIPULACIÓN.** Analiza la comunicación falseada que se da en una sociedad dividida y los factores que impiden una verdadera comunicación liberadora. Estudia los aspectos afectivos que ocultan con flores las cadenas y que se convierten en ataduras invisibles, y los aspectos de poder que se convierten en **DOMINACIÓN**.

Por la importancia y la claridad que reviste la propuesta de Carlos Eduardo Vasco, en el cuadro 2 se ha retomado una síntesis de la posición que tiene el autor frente a estos tres intereses. En especial, las lógicas que se asocian a cada tipo de interés. En el interés técnico la lógica predominante es la Hipotético-Deductiva (desde lo general hacia lo particular), en el interés práxico la lógica inductiva (desde lo particular hacia lo general), en el interés emancipatorio la lógica dialéctica (interacción permanente entre teoría y práctica).

Cuadro 2. Clasificación de las ciencias fácticas de nivel antrópico. Tomado de Vasco (1985).

INTERÉS	LÓGICA	DISCIPLINA	ENFOQUE
EMANCI-PATORIO <i>de liberar:</i> desvelar y romper cadenas	DIALÉCTICA	CRÍTICO-SOCIAL	Poder → Dominación
PRÁXICO <i>de comprender:</i> ubicar orientar la praxis	INDUCTIVA	HISTÓRICO-HERMENÉUTICA	Lenguaje → Manipulación
TÉCNICO <i>de explicar:</i> predecir y controlar procesos <i>(de describir fenómenos)</i>	HIPOTÉTICO-DEDUCTIVA	EMPÍRICO-ANALÍTICA	Trabajo → Alienación

Matriz de trabajo resultado de cruzar campos de conocimiento e intereses de la ciencia

Con base en los campos de conocimiento propuestos y los intereses de las disciplinas científicas expuestos por Jürgen Habermas, podemos obtener la siguiente matriz de trabajo (cuadro 3).

Cuadro 3. Matriz de campos de conocimiento e intereses de las ciencias.

		INTERESES		
		Interés técnico	Interés práctico (práxico)	Interés emancipatorio
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	Matemáticas			
	Ciencias de la comunicación y el deporte			
	Ciencias Naturales			
	Ciencias Sociales y Humanas			

Esta matriz conlleva a pensar que, por ejemplo, es posible encontrar matemáticas con tres tipos de interés: a) orientadas a la predicción y el control, como es el caso de los modelos matemáticos que se usan para la transmisión de señales en tareas como *retirar dinero de un cajero electrónico*; en este caso, se espera que el proceso funcione la gran mayoría de veces (control óptimo del proceso); b) identificar y encontrar el sentido de la forma en que se han entendido los resultados en pruebas de Cociente Intelectual (CI) en nuestra comunidad, como es el caso de las pruebas SABER 11, es una forma de comprender el papel que juegan en nuestras actuaciones como estudiantes en la vida escolar (¿nos preocupa o simplemente nos parece poco relevante?) y c) investigar los modelos matemáticos de pago de la energía eléctrica que aparecen al respaldo de los recibos de la empresa de energía puede contribuir a comprender las diversas maneras en que se han configurado *cadena sociales*, mediante las cuales nosotros los usuarios nos vemos obligados a pagar por la energía a algunos propietarios privados, sin haber intentado o discutido alternativas sociales que pueden llevarnos a obtener una energía más barata, que ayude a mejorar la calidad de vida de los habitantes de la región. De esta manera, bajo los criterios trazados en relación con los campos de

conocimiento y los intereses de las ciencias, se hace factible ubicar problemas de investigación en diferentes campos de conocimiento teniendo en cuenta los intereses que predominan en su indagación. Así, desde la búsqueda de problemas de investigación, grupos de investigación, programas de formación, artículos científicos en la región, en el plano nacional o el internacional se pueden *ubicar* en la matriz de trabajo. Desde el trabajo formativo se busca que los estudiantes puedan identificar las fuentes de los diferentes enfoques, elijan el enfoque que más les gusta, escriban documentos de investigación al respecto con el propósito de informar a los estudiantes de la comunidad educativa de la institución y, por qué no, que aporte en la construcción de criterios que permitan elegir una carrera profesional a estudiar en el futuro mediato.

Referencias

A.A.V.V. (2011). Dicen en el café Roma... Revista *BIO&ECOS*, año 1, número 4. Publicación de las Organizaciones Ambientales Regionales (www.biosyecos.com).

AUSTIN, Tomás (1998). Dos momentos en la Teoría de Jürgen Habermas. Revista *HUMANIDADES* del Departamento de Humanidades y Lenguas de la Universidad e Temuco (Argentina).

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. República de Colombia

(2003). *Información Básica Departamental: Tolima*. Enero. Documento consultado en diciembre de 2003 en la dirección electrónica www.dnp.gov.co

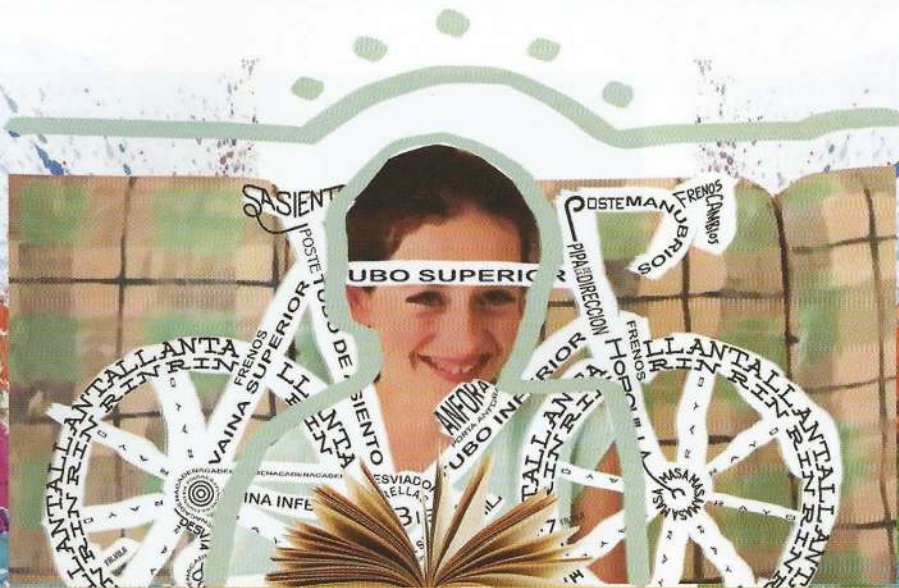
GIL, Daniel; VILCHES, Amparo; EDWARDS, Mónica (Universidad de Valencia, España); GONZALEZ, Mario (Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia) (2000). *Análisis del contenido de una exposición sobre la Protección del Planeta: "El Jardín Planetario. Reconciliar al hombre con la naturaleza"*. Exposición celebrada en La Villette, París, del 15 de septiembre de 1999 al 23 de enero de 2000, bajo el alto patrocinio de la UNESCO. Obtenido de la Biblioteca Virtual de la OEI (www.campus-oei.org/oeivirt/)

REPÚBLICA DE COLOMBIA (1994). *Ley General de Educación*.

VASCO, Carlos Eduardo (1985). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Notas

- 1 El POT es un instrumento de planeación mediante el cual cada entidad territorial proyecta la forma en que debe crecer su propio territorio. Cualquier desarrollo que se haga en este territorio debe estar contemplado en dicho documento, por lo que se hace importante que los ciudadanos participen organizadamente en su construcción y desarrollo.
- 2 Analistas críticos de esta situación sostienen que las pretendidas guerras de Estados Unidos contra el terrorismo en diversos países no son más que una forma de esconder un interés profundo: garantizar las reservas de petróleo que mantienen funcionando su aparato productivo.
- 3 Ahora último, la empresa Anglo Gold Ashanti explora una mina, La Colosa, en Cajamarca, a pesa que se encuentra violando la ley colombiana al intervenir un ecosistema protegido; tarea que tan sólo se orienta por intereses económicos sin tener en cuenta el gran daño medioambiental que provocaría (A.A.V.V., 2011).
- 4 Esta es una clasificación que busca ser útil para efectos de organización de los campos de conocimiento. Posee una funcionalidad relativamente buena, pero al profundizar en ella es posible encontrar grandes dificultades para mantenerla.
- 5 En este caso se asocia tecnología a la informática. Ya se hace discutible ubicar todas las tecnologías en este campo.
- 6 De hecho, desde la perspectiva empírico-analítica es posible estudiar la relación significativa que existen entre estas variables y el logro de una buena asistencia al estadio o el éxito en el logro de un campeonato nacional. Este enfoque supone separar los diferentes elementos que conforman al Deportes Tolima como realidad social (visión analítica).

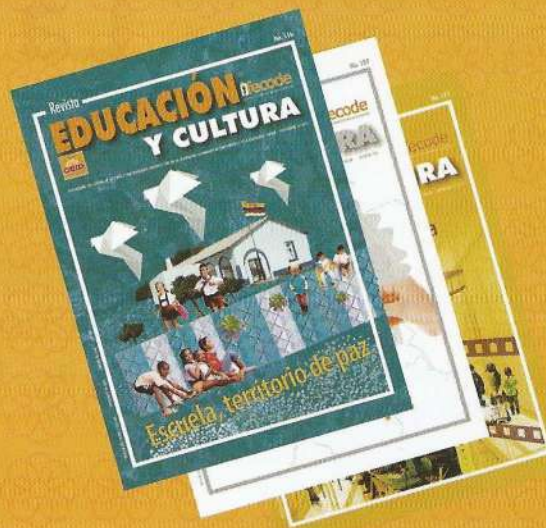


SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES

\$125.000

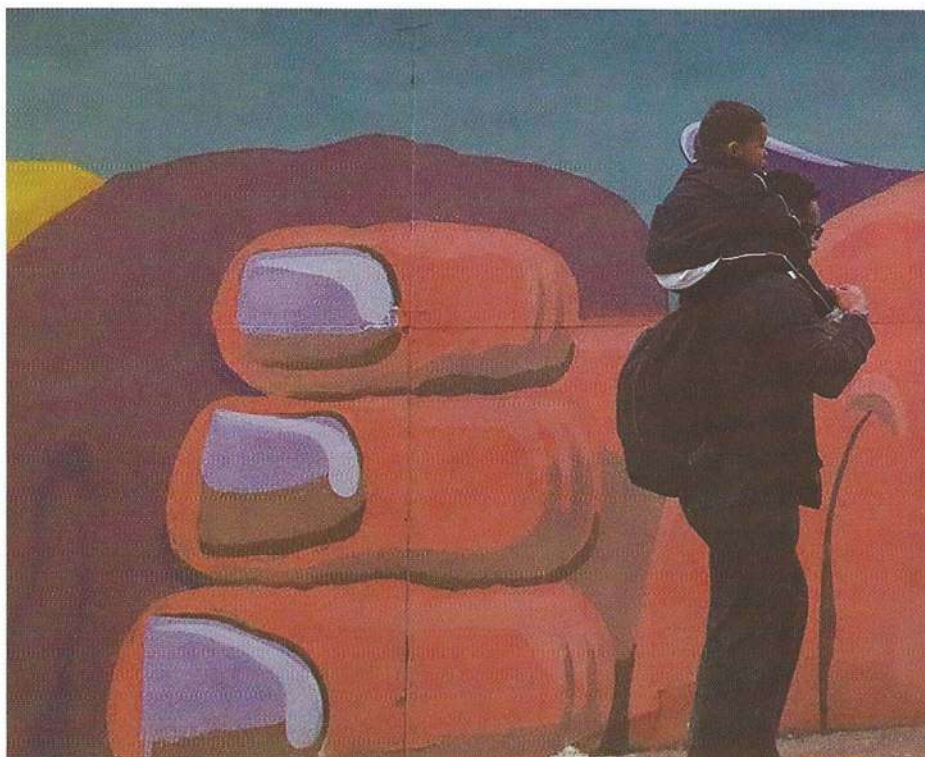


Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>



La victimización de los docentes,

a propósito de la terminación del conflicto armado entre las Farc-EP y el Estado.



Jorge A. Ramirez

Secretario Técnico
Derechos Humanos

El presente artículo no tiene más pretensión que la de registrar en el actual momento de inflexión histórica en que nos encontramos, como en el contexto de la violencia armada, que para el movimiento sindical tiene que ser en el marco del conflicto social, político, antisindical y armado; los hechos criminales y en especial la vulneración del derecho a la vida, fue convertida por cuenta de las diferentes violencias en una estadística de muerte y cuyas cifras demuestran que los docentes orga-

nizados en los sindicatos filiales de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -FECODE-, han aportado una elevada cuota de sangre, que se puede verificar, en la base de datos de la COMISION DE DERECHOS HUMANOS de la FECODE; que nos muestra el cuadro N°.1; una escalada de muerte que pone de manifiesto, que el magisterio colombiano fue víctima de una sistemática *agresión a la vida, como derecho humano fundamental*, que da cuenta de por lo menos 1.075 asesinatos.



Fotografía - Alberto Motta

Cuadro N.º 1

HOMICIDIOS del año 1977 al 2016 (Fin del conflicto)							
AÑO	HOMICIDIOS	AÑO	HOMICIDIOS	AÑO	HOMICIDIOS	AÑO	HOMICIDIOS
1977	2	1990	31	2000	74	2010	27
1981	2	1991	56	2001	60	2011	24
1982	5	1992	50	2002	38	2012	18
1983	4	1993	26	2003	17	2013	19
1984	1	1994	28	2004	21	2014	16
1985	10	1995	30	2005	23	2015	10
1986	12	1996	62	2006	38	2016	3
1987	24	1997	60	2007	25	sin fecha	17
1988	67	1998	32	2008	25	TOTAL	1.075
1989	49	1999	41	2009	28		

Vale la pena recordar los imperativos jurídicos tanto internacionales como nacionales que se trasgredieron por parte de los diferentes actores del conflicto armado y donde el Estado Colombiano será responsable por acción u omisión. “*Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona*”. (Art. 3, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). “*El derecho a la vida es inherente a la persona huma-*

na. Este derecho estará protegido por la ley. Nadie podrá ser privado de la vida arbitrariamente”. (Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos, Art. 6,1). “*El derecho a la vida es inviolable*. No habrá pena de muerte”. (Art. 11 Constitución Política de Colombia). “El pueblo de Colombia, en ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente,... y con el fin de fortalecer la unidad de

la Nación y *asegurar a sus integrantes la vida*,... decreta, sanciona y promulga la siguiente Constitución Política de Colombia”. (Preámbulo C.P de C). “El derecho a la vida comprende básicamente la prohibición absoluta dirigida al Estado y a los particulares de disponer de la vida humana y, por consiguiente, supone para éstos el deber positivo de asegurar que el respeto a la vida física sea el presupuesto constitutivo esencial de la comunidad. Esta faceta de la vida, corresponde a un derecho fundamental cuya aplicación no se supedita a la interposición de la ley” (SU - III de 1997)“. A nivel constitucional la vida es el primero de los derechos de la persona humana; además es un valor constitucional de carácter superior y su respeto y garantía aparece consagrada como un principio del ordenamiento jurídico político. Asegurar la vida, no es solo el derecho subjetivo que se tiene sobre la vida, sino la obligación de los otros a respetar el derecho a seguir viviendo o a que no se anticipe la muerte; en este sentido amplio está el Preámbulo de la Constitución Política. Una de esas metas y quizás la primera es garantizar la vida, como derecho irrenunciable, que está por fuera del comercio aunque en determinados casos obliga reparar el daño que se le ocasione, pero, la finalidad de toda sociedad es mantener la vida en su plenitud.” (T-232 de 1996).

Si partimos de la concepción de integralidad de los DERECHOS HUMANOS, que nos permite entender que estos son universales e interdependientes, podemos decir que se constituyó en el tiempo una verdadera crisis humanitaria, en el sector de la docencia colombiana y que en esta curva de la vulneración de los derechos fundamentales, indudablemente EL DERECHO A LA VIDA, ocupa el punto más alto, no sólo por lo que indican las frías cifras, sino porque el derecho a la vida es el más esencial de los derechos de que goza una persona y cuya afectación sufrieron el 94% de nuestros sindicatos filiales (ver cuadro

Nº.2); pero que a la vez, igual o más grave, fue la vulneración que se hizo a través de:

- Amenazas telefónicas y por escrito.
- Hostigamientos a sus residencias por personas armadas.
- Declaraciones públicas y por escrito señalándolos como objetivos militares.
- Exigencia de renuncias del cargo que desempeñan con ultimátum para salir del sitio de trabajo.
- Extorsión por parte de grupos armados ilegales a docentes de mayores ingresos por su ubicación en el escalafón docente y a quienes ya tienen la pensión.
- Grupos armados al margen de la ley convocan a reuniones en las que hacen proselitismo político o amenazan a la población imponiendo sus condiciones para la convivencia y la mayoría de estas reuniones se realizan en las Instituciones Educativas, sin importar la negativa de las autoridades y docentes, lo que hace que la población se coloque en vulnerabilidad absoluta.
- Allanamientos a residencias e Instituciones Educativas.
- Graffitis con amenazas de muerte en escuelas y residencias de docentes.
- Secuestros.
- Ordenes de grupos armados para que el magisterio no participe en actividades sindicales y se desafilien de los sindicatos.
- Prohibición del desarrollo de la cátedra de ciencias sociales y naturales en varios municipios.

Cuadro Nº. 2

HOMICIDIOS POR SINDICATO 1977 a 2016			
ADIDA	350	ADES	15
ADEMACOR	105	ADIH	12
SER	75	ASODEGUA	12
EDUCAL	64	SINDIMAESTROS	11
SUTEV	56	UMACH	8
ASOINCA	51	ADE	6
SIMANA	43	SIMATOL	6
AICA	38	SIMAC	5
ADEM	31	ADEA	5
ASINORT	31	SUTEQ	4
SES	31	ADEC	4
ADUCESAR	22	ASODEVI	1
EDUMAG	22	SINDEVA	1
ADEG	18	SUDEA	1
ASEDAR	17	ASISAP	0
SUDEB	16	SEG	0
ASEP	14	TOTAL	1075

Estas variadas modalidades de constreñimiento y terror utilizadas por la totalidad de los actores armados y las distintas clases de violencia, nos permiten hablar de aproximadamente 6.000 docentes amenazados, unos 1.800 obligados al desplazamiento forzado, más de un centenar que tuvieron que refugiarse en otros países y más de 50 desaparecidos, además de no pocos casos de torturas y atentados, así como afectaciones a la infraestructura educativa; constituyéndose en los más perversos instrumentos de violación a los derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario en el mundo de la Escuela.

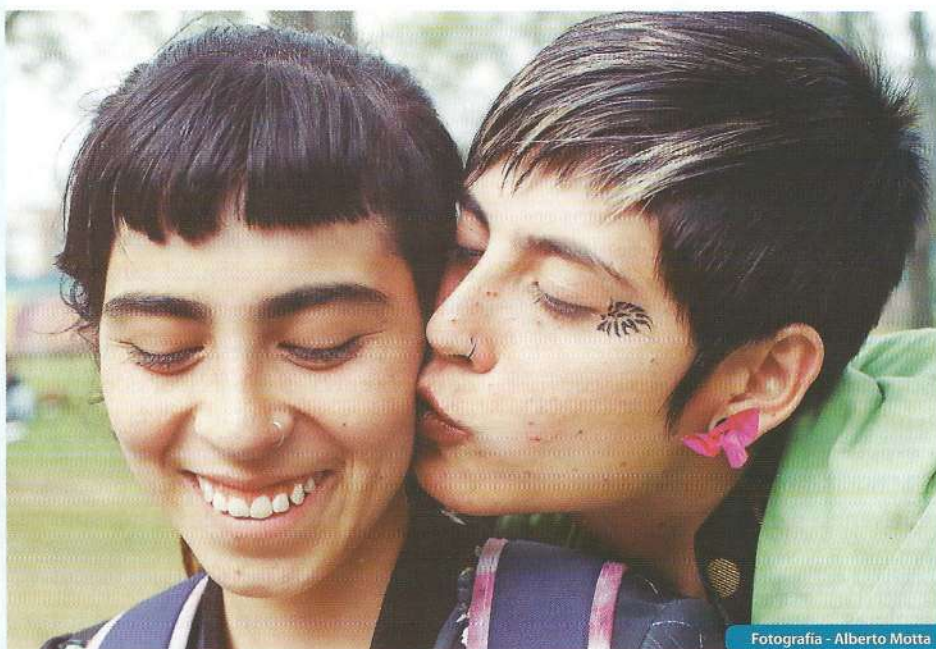
Por los derechos de las víctimas tanto individuales como colectivas, nos corresponde en el inmediato futuro en la etapa de la construcción de la Paz, adelantar una agenda que dé cuenta del proceso de la construcción de una propuesta de reparación colectiva integral y transformadora a la FECODE y a sus sindicatos más victimizados entre los cuales se encuentran por lo menos 10 de las 33 filiales. La cual debe consultar en principio los insumos que arrojaron los diez encuentros regionales y nacionales que en conjunto con el movimiento sindical se realizaron en los dos últimos años, en la fase de acercamiento que se viene llevando a cabo con la institucionalidad en la perspectiva de la construcción de una política pública de reparación.

La tarea es de enormes proporciones ya que a partir de los hechos victimizantes, se debe elaborar un diagnóstico del daño que dé respuesta a ¿Qué sucedió? y ¿Por qué sucedió?, que consulte por lo menos la estructura sindical, el enfoque territorial y de género. Paralelamente esta la construcción de la memoria histórica como mecanismo que nos sirva para no olvidar, para visibilizar a las víctimas y a las organizaciones afectadas, para buscar su dignificación y naturalmente contribuir a establecer la verdad de los hechos, para que no se vuelva a repetir.

La violencia sistemática y generalizada contra los docentes afiliados a FECODE tiene sus fundamentos en múltiples factores: En el ejercicio de las libertades sindicales, los educadores sindicalizados en Colombia han construido múltiples rutas y modos de su actuación sindical. Los educadores sindicalizados no buscan únicamente las reivindicaciones y tareas propias de su escenario laboral, sino que vinculan dentro de su rol sindical la defensa de la esfera de la democracia plena y la defensa de la educación pública, de tal forma que, la dimensión de lo educativo está cruzada y es transversal a los asuntos políticos, sociales, económicos y culturales de su entorno. Su postura de defensa de la educación pública, su liderazgo social, su combatividad en las plazas y calles de éste país, los llevaron a ser objeto de la más brutal de criminalización; de la cual es responsable el Estado colombiano sea por acción o por omisión y en consecuencia el programa de reparación colectiva no puede ser inferior a la dimensión de las afectaciones sufridas, por lo tanto debe ser una política pública de Estado.

Manuales de Conveniencia:

¿el papel aguanta todo?



Fotografía - Alberto Motta



Diego H. Arias Gómez

Docente Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

En recientes días se ha agitado el debate sobre el contenido de los Manuales de convivencia, a propósito de una exigencia de la Corte Constitucional al Ministerio de Educación Nacional –MEN– para que revise los reglamentos de las instituciones educativas del país, en cuanto a contenidos homofóbicos y discriminatorios, y establezca las medidas para corregirlos. En esta línea, la circulación de una cartilla del MEN sobre educación sexual llamada “Ambientes libres de discriminación” encendió los ánimos de sectores de la iglesia y de la sociedad conservadora, quienes protestaron por la intromisión del Estado en la educación moral y familiar de sus hijos y en contra de lo que llamaron

“ideología de género”. Para contribuir a este debate, el presente escrito pretende reflexionar sobre la naturaleza e historia del Manual de convivencia y de la normativa escolar en general, recalcar su carácter complejo teniendo en cuenta que las culturas, prácticas y gramáticas escolares, con frecuencia, deambulan por caminos muy distintos a los de los postulados oficiales.

Los Manuales de convivencia se estipulan en Colombia a partir de la Ley 115 de 1994 como una manera de garantizar que, mediante el concurso de todos los integrantes de la comunidad educativa, se dieran sanas relaciones entre sus integrantes. Este Manual fue uno de los varios contenidos definidos para ser desarrollados en el marco del

llamado Proyecto Educativo Institucional –PEI–, que a su vez pretendía que las instituciones adaptaran a su medio los fines de la educación definidos por la ley.

Al momento de su implantación en la década del 90, así como en la actualidad, estos Manuales expresaron el conjunto de derechos y deberes de los estudiantes de las instituciones educativas de educación básica y media del país. Sin embargo, en la práctica, estos documentos fueron elaborados por las directivas y algunos docentes (incluso por empresas dedicadas a ello), para cumplir el requisito, con el ánimo de exigir a los menores de edad el cumplimiento de una serie de normativas que cuidaran el buen nombre y la disciplina al interior de la institución.

Con esta herramienta legal ciertos colegios encontraron el argumento para deshacerse de estudiantes problemáticos, díscolos o drogodependientes. Las reiteradas contravenciones a lo estipulado en el Manual se convirtieron en causales legales de sanción o expulsión. En la mayoría del país, el Manual no fue el soñado pacto de convivencia para definir el tipo de relaciones a construir, sino un listado punitivo creado para moldear a los escolares a gusto de las directivas o en herramienta pseudojurídica para

gencia de este reglamento se adaptó a estructuras escolares tradicionales fuertemente autoritarias, devenidas de prácticas sociales y políticas igualmente excluyentes, propias del siglo pasado.

A partir de la década del 2000 estos Manuales fueron sometidos a escrutinio público por cuenta de los jueces del país, pues en algunas instituciones, al calor de la tutela que interpusieran estudiantes o padres de familia que vieron violentados sus derechos fundamentales de manera descarada y abierta, especialmente en lo relacionado con el libre desarrollo de la personalidad y otras afrentas a los derechos humanos. Varios recursos legales hicieron famosos los Manuales de algunos colegios, pues en ellos se prescribían los cortes de cabello, la manera de portar el uniforme, o la censura a las expresiones afectivas, entre otros asuntos.

En términos generales, los Manuales de convivencia en el país han sido instrumentos para regular la vida de los estudiantes, por tanto han sido más una intención normativa para procurar el modelo esperado de ser humano en las instituciones que una conquista de un sector social por hacer respetar sus derechos. La participación de los escolares en su construcción ha sido

que históricamente ha considerado al menor de edad en la escuela como pasivo, dependiente y subordinado, y que a fuerza de reiteración, la mayoría de escolares ha naturalizado este discurso, salvo pocas excepciones.

Adicionalmente, dado el carácter inobjetable de los derechos de los menores de edad, adquirido en los últimos años, muchos Manuales son mezclas desordenadas de artículos y párrafos que a las malas combinan lo estipulado por la Constitución, la Ley de Infancia y adolescencia y las sentencias de la Corte constitucional con las añoranzas morales de los padres de familia, los coordinadores y la rectoría respecto al tipo de estudiante virtuoso que quisieran que su institución tuviese.

En este contexto, el reclamo y la queja de muchos docentes y directivos por el exceso de derechos de los menores, alcanzado en las últimas décadas es ciertamente comprensible. En una sociedad en crisis de autoridad y con un profundo quiebre generacional que afecta las relaciones humanas en el mundo entero, sumado a las precarias condiciones labores del cuerpo magisterial, el empoderamiento de las nuevas generaciones se vuelve un problema ante la escasez de herramientas pedagógicas para construir otro tipo de relaciones y ante la falta de incentivos para enfrentar un trabajo difícil y demandante como lo es la docencia. Especialmente los sectores marginados, en sus jóvenes, padecen la pérdida la credibilidad en las posibilidades que brinda la escuela, pues la mayoría de ellos provienen de familias carenciadas, no hay perspectiva de futuro laboral y la ausencia institucional del Estado es flagrante, lo que provoca subjetividades juveniles desbordadas, anómicas y fragmentadas que chocan con las expectativas y deseos de los adultos que les aguardan en la escuela. Ciertamente los estudiantes que van a la escuela no son lo que eran antes porque la sociedad ha cambiado mucho, pero la escuela poco.

...Varios recursos legales hicieron famosos los Manuales de algunos colegios, pues en ellos se prescribían los cortes de cabello, la manera de portar el uniforme, o la censura a las expresiones afectivas, entre otros asuntos...

sacar a los más problemáticos. Manuales que desconocieron el derecho al debido proceso, el juzgamiento sin pruebas y sin derecho a la defensa; es decir, actuaron por fuera del marco constitucional, una especie de Estado paralelo. Y esto fue así porque la exi-

escasa o nula, pues en su redacción se impone la filosofía institucional, la argumentación de los adultos, dado que manejan las formas de su arquitectura legal, así como el hecho de que este documento se perfila en medio de unas relaciones asimétricas de poder

Evidentemente ha sido un logro que muchos derechos de sectores sociales queden consagrados en leyes, pero también es claro que su formulación no es suficiente, máxime cuando se viene de una cultura que sabe que “hecha la ley, hecha la trampa”, o que “el papel aguanta todo”. Porque el sentido común sabe que la realidad dista de los mandatos legales y porque existen infinitos caminos para desatender lo reglamentado. La cultura escolar a este nivel es reflejo de la cultura social que hemos vivido por años, lo que no es óbice para desconocer la importancia de trabajar en pro de las transformaciones requeridas para iniciar la construcción de otro país por algún lugar, que puede darse en lo normativo. Pero no es suficiente. No sabemos si con un Manual de convivencia incluyente Sergio Urrego no hubiera sido discriminado en su colegio. Desconocemos la capacidad de una norma de contrarrestar imaginarios docentes y sociales homofóbicos y estigmatizadores.

Reconocer que los cambios normativos tienen que ir acompañados de cambios educativos permite entender la práctica de la escuela, que está mucho más allá de los postulados de su Manual, muchas veces desconocido por parte de la mayoría de los estudiantes y profesores. Las pocas jornadas de socialización al año y los engorrosos protocolos de cambio de una norma no solo hacen de este Manual un documento extraño y lejano, sino inmodificable. Son más determinantes en la configuración de la convivencia las prácticas que a fuerza de costumbre y repetición se han vuelto norma de hecho, como las zonas vetadas del patio de descanso, el sitio para el encuentro de enamorados, los usuales dueños de la cancha de deportes, o la verdadera altura de las faldas de las niñas. Esta “gramática escolar” que indica el tipo de lenguaje y cultura particular que cada escuela vive y ha configurado en su biografía institucional, opera en la práctica y encuentra múltiples maneras de acomodar o hacerle el quite a las normas del Manual de convivencia; en el caso de los estudiantes, por ejemplo, concertar peleas fuera del colegio, o llevar ropa juvenil camuflada con el uniforme, o dejar mensajes anónimos en las paredes del baño, o dejarse la camisa por fuera cuando no son vigilados, o disimular el arete o el maquillaje, o hacer trampa para no ser reprobados, etc. Aquí el ingenio no tiene límites.

Como se dijo anteriormente, no se trata de renunciar a las modificaciones de las normas que nos regulan, sino de procurar que estas sean cada vez más democráticas e incluyentes. Así que conviene tener claro las agendas públicas para luchar para que las normas escolares no encubran privilegios o materialicen discriminaciones, como pretenden en la actualidad quienes rechazan la incidencia del MEN en los Manuales y dejar como optativo que las familias y las escuelas rechacen a los demás niños por ser de otra orientación sexual. Existe el deber político del Estado de regular sus instituciones, como lo es la escuela, incluso en contra de la opinión de las mayorías (en caso que así fuera).



Maestría en Infancia y Cultura



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



INSTITUTO DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
SUPERIOR

En alianza con la
Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño

Código SNIES: 105196

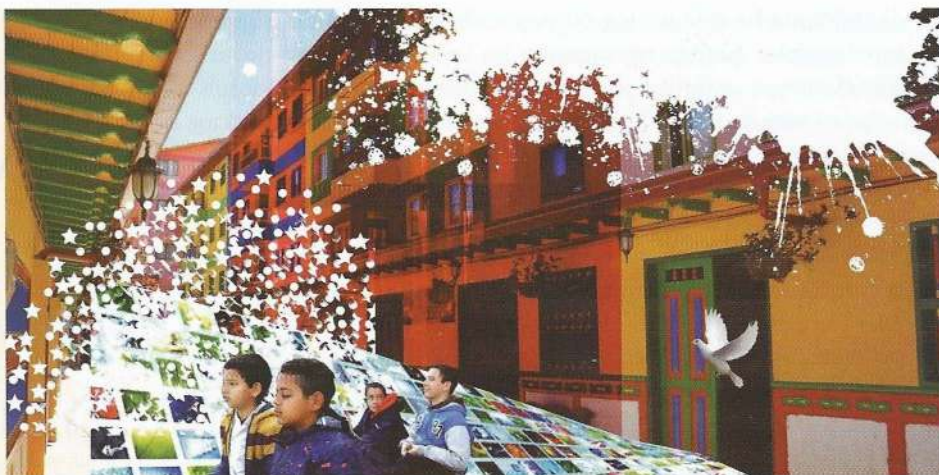
Resolución Número 000473 del 15 de enero del 2016

Dirección: Carrera 4 No. 26D-54 piso 4. Teléfono: 2840686

Correo electrónico mtinfancia@udistrital.edu.co

Los derechos de las personas no se pueden someter a escrutinio. Los cambios normativos no son suficientes frente a imaginarios sociales homofóbicos, excluyentes, patriarcales y clasistas de larga duración, no hay otra alternativa que construir procesos deliberados, permanentes y sistemáticos de educación, en la que la escuela tiene una importantísima tarea. Así que lo clave al momento de pensar en educar eficazmente desde la escuela para incentivar relaciones dignas y tolerantes en la comunidad educativa, consiste en postular planes, proyectos y programas que trasciendan las coyunturas, que incluyan en primer lugar a docentes y directivos, que son quienes están formando diariamente a los menores de edad, y luego a los estudiantes. Avanzar en propuestas que reflexionen sobre las propias prácticas pedagógicas y las lógicas que circulan en el currículo oculto de las escuelas; iniciativas transversales, que convoquen a varias áreas del saber y que, por supuesto, afecten a los padres de familia, primeros formadores en el hogar.

En resumen, se trata de tocar la vida escolar en todas sus dimensiones, con el concurso de todos sus miembros, para que lo está escrito en el Manual de convivencia no sea a conveniencia de unos pocos, sino que sea letra viva que exprese una voluntad colectiva por hacer de ella un lugar de acogida, de derechos y tramitación acertada de conflictos.



EXPERIENCIA

“Villa Colombia”:

una estrategia *transmedia* para la paz, la reconciliación y la historia del país¹



Diego Montoya Bermúdez

Director del Departamento de Humanidades en EAFIT Medellín

Introducción

Durante los últimos cuatro años hemos trabajado en la Universidad EAFIT en Medellín en un proyecto de integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el contexto del aula de clase y el cual ha sido denominado Plan Digital TESO². Dicho proyecto que nació de la invitación que la Alcaldía del Municipio de Itagüí en el departamento de Antioquia le hizo en el 2012 a la universidad para pensar la integración de las llamadas nuevas tecnologías en los procesos pedagógicos, ha pasado por varias etapas en las que –como lo plantea la misión del plan– “por medio de proyectos de investigación, desarrollo e innovación se han generado estrategias para convertir las aulas de las diferentes instituciones educativas del municipio, en laboratorios de aprendizaje, indagación, exploración y experimentación” (Plan TESO: 2013).

Así, el Plan Digital TESO se ha formado a partir de cuatro líneas fundamentales: Tecnología, Gestión, I+D+i (Investigación, Desarrollo e Innovación)

y Aprendizaje, esta última encargada de generar estrategias de integración de las tecnologías en los procesos pedagógicos, no sólo en docentes y estudiantes, sino también en directivos, padres de familia y la comunidad, bajo el principio de que el proceso educativo no depende únicamente de las instituciones.

Precisamente en la línea de aprendizaje una de las estrategias surgida a partir de un proceso de investigación desarrollado en el MediaLab EAFIT y puesto en práctica en las instituciones educativas de Itagüí, ha sido la de *transmedia educativa*, la cual se ha preguntado por la integración de nuevas *tecnologías*, para la creación de múltiples *contenidos* a partir del trabajo de los estudiantes (*usuarios*³), en los procesos de aprendizaje sobre todo en áreas afines al español y la literatura.

Trabajar en procesos *transmedia* implica según el profesor e investigador Vicente Gosciola, pensar en “una estrategia de comunicación la cual hace

que la historia que va a ser contada se divide en partes que son vehiculadas por diferentes medios de comunicación” (Gosciola & Campalans 2013: 41); en ese orden de ideas, entender la transmedialidad como un proceso o en palabras de Gosciola, como una estrategia, y no como una característica de las historias o de los formatos, nos permitió ver las múltiples posibilidades de aplicabilidad de ésta al interior del aula de clase, partiendo de la premisa que la relación profesor – estudiante, está mediada por un proceso comunicativo, y la compleja tarea de enseñar involucra para el docente, la necesidad de provocar y facilitar al estudiante el deseo de aprender.

Componentes conceptuales de la experiencia

Como lo hemos venido planteando en la primera parte de este texto, la necesidad de generar estrategias de comunicación al interior del aula de clase nos llevó a investigar la transmedialidad en tanto fenómeno que vinculaba el uso de diversos medios y múltiples narrativas. Fue así como mediante el proyecto de investigación “Aproximación a los modelos de producción en proyectos *transmedia* aplicados a la educación y el entretenimiento desde el estudio a *The Walking Dead*” adscrito al grupo de investigación en Comunicación y Estudios Culturales de la Universidad EAFIT y financiado por la misma institución, nos dimos a la tarea de revisar un caso exitoso de la industria del entretenimiento para encontrar las claves de producción y así, aplicarlos en contextos educativos para incentivar en una primera fase del proyecto los procesos de lectura y escritura en estudiantes de secundaria.

Dentro de dicho proceso de investigación y después de recoger los aportes teóricos de investigadores de la comunicación como Marsha Kinder (1991) y Henry Jenkins (2008) planteamos la noción de *Sistemas Intertextuales Transmedia* (Montoya; Vásquez & Salinas, 2013), entendida

como una matriz de contenidos narrativos y paratextuales que se relacionan entre sí, la cual posibilita una metodología clara para identificar las maneras de expansión de los universos narrativos o mundos transmediales (Klastrup & Tosca, 2004: 409-412) y así la creación de múltiples historias en distintos soportes.

El haber revisado de manera sistemática un caso como la serie de televisión norteamericana *The walking dead*, permitió identificar cómo un universo narrativo –el de un mundo plagado de muertos vivientes–, era expandido en distintos soportes no sólo por los dueños de la franquicia sino también por usuarios fanáticos que creaban nuevas historias en diversos soportes (escritos, visuales, audiovisuales, sonoros, interactivos, performativos, etc.). Fue así como a la luz de la teoría identificamos tres maneras de expandir dichos universos: 1. *Espacios en blanco* (Eco, 1993); 2. *Pistas de migración* (Long, 2007) y 3. *Agujeros de conejo* (Montola; Stenros & Waern, 2009)⁴

Desarrollo del diálogo Transmedia – Educación

Ya identificada una estrategia transmedia como la utilizada por la industria del entretenimiento en *The walking dead*, la tarea del proceso investigativo nos llevó a buscar las maneras de poner a dialogar este fenómeno –el de la transmedialidad–, con la educación. Fue así como a partir del documento “Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje” (2006) del Ministerio de Educación Nacional, encontramos que desde el máximo ente regulador de la educación en el país, se propone para la enseñanza del lenguaje, trabajar a partir de tres campos fundamentales de la pedagogía: 1. Pedagogía de la lengua castellana; 2. Pedagogía de la literatura y 3. Pedagogía de otros sistemas simbólicos (MEN, 2006: 24 – 26); justamente éste último, el campo de la pedagogía en otros sistemas simbólicos, nos permitió encontrar la base de la aplicabilidad de la estrategia transmedia

al interior del aula de clase en tanto propone:

“La capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje.” (MEN, 2006: 26)

Con estos elementos, tanto prácticos como teóricos, en una primera fase del proyecto nos dimos a la tarea de construir una estrategia de transmedia educativa en el marco del Plan Digital TESO, con estudiantes de secundaria de instituciones educativas del municipio de Itagüí y estudiantes de distintos semestres de Comunicación Social de la Universidad EAFIT y de Diseño de Materiales de la Universidad Pontificia Bolivariana, ambas en Medellín. Ese proyecto piloto nos dio como resultado un trabajo en torno a la transmedialización de La Odisea de Homero⁵.

“Villa Colombia” una estrategia transmedia para la paz, la reconciliación y la historia del país

Después de ver la aplicabilidad del proceso transmedia en contextos educativos, al interior del Plan Digital TESO decidimos ampliar las posibilidades de la estrategia para intentar dar respuesta a otras necesidades más allá de las académicas. fue así como a partir de la intención de la Secretaría de Educación de Itagüí de trabajar en procesos de convivencia ciudadana con los estudiantes del municipio, diseñamos un ejercicio en el cual, aplicando los mismos principios arrojados en la investigación en escenarios transmedia educativos, encontraríamos una manera distinta de trabajar convivencia ciudadana con los niños, niñas y jóvenes beneficiarios del plan.

De esta forma nació “Villa Colombia”, una metáfora del país y su conflicto, puesta en un pequeño pueblo imaginario en el cual los niños y niñas se enfrentan a una situación de posible solución del problema que por varios años los ha separado en bandos y que ante el reconocimiento de su historia y la posibilidad de argumentación de cada una de las partes, pudieran lograr la anhelada tranquilidad en el pueblo.

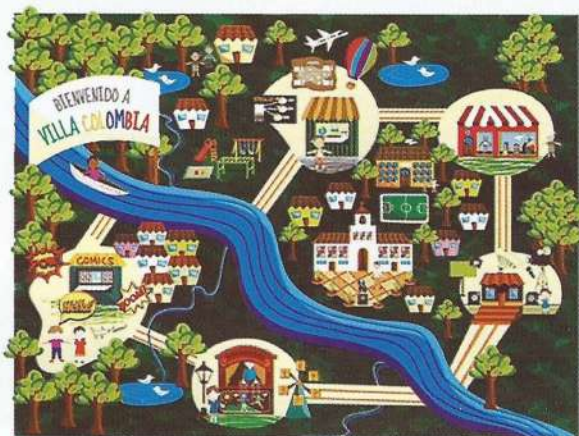
Para dicho ejercicio instalamos el universo narrativo a partir de una animación audiovisual que contaba la historia de Villa Colombia⁶ y en una jornada de dos días que denominamos Encuentro Creativo TESO⁷ realizado con 270 niños, niñas y jóvenes itagüiseños, los llevamos a que expandieran el universo narrativo instalado y construyeran sus historias en distintos medios.

Para construir los relatos, los estudiantes se acercaron a hitos importantes de la historia de Colombia que llevaron al conflicto a partir de la metáfora instalada (metáfora que vale aclarar, fácilmente identificaron con la realidad del país). Luego, reconstruyendo la historia a partir de las estrategias de expansión de los universos narrativos (espacios en blanco, pistas de migración y agujeros de conejo), aportaron soluciones al conflicto a través de la construcción de nuevas historias en los formatos escogidos.

De esta forma, los 270 participantes del Encuentro Creativo TESO, recrearon las historias a manera de informativos en infográficos, mostraron sus ideas de conflicto en cómics digitales, crearon estrategias en juegos y juguetes, asumieron posiciones en torno a qué harían ellos para aportar a la paz en historias radiales y dieron sus puntos de vista de cómo sería Villa Colombia en un escenario de paz a través de relatos en Stop Motion.

La imagen 1, muestra la interfaz de la experiencia “Villa Colombia” por medio de la cual se puede acceder a las distintas representaciones hechas por los niños, niñas y jóvenes que participaron del proyecto, en las diversos soportes escriturales antes descritos.

Imagen 1: Diseño de la interfaz del proyecto “Villa Colombia”. Fuente: Plan TESO



Esta interfaz diseñada dentro del Plan Digital TESO, buscó una conexión entre los participantes de la experiencia como realizadores y el público objetivo para el cual iba dirigido: niños y niñas de educación básica primaria. Así las cosas, cuando los estudiantes de secundaria empezaron a producir sus contenidos, lo hicieron bajo diseños infantiles porque su intención era impactar un público de menor edad. De esta manera, uno de los éxitos de la experiencia radicó, en que hubo una apropiación mayor de los chicos y chicas realizadores de los contenidos, porque sentían que estaban aportándole algo que ellos conocían muy bien, a niños y niñas con menos experiencia.

Contenidos resultado de la experiencia

Como ya lo hemos dicho a lo largo de estas páginas, todos las representaciones hechas en distintos soportes escriturales, fueron logradas en su totalidad por niños, niñas y jóvenes estudiantes de secundaria, quienes, a partir de escoger sus formatos favoritos de consumo mediático, hicieron sus diversas reflexiones en torno al juego de imaginar un pueblo, con conflictos internos que buscó cambiar mediante las negociaciones y el diálogo.

De esta forma, al final del encuentro creativo con los estudiantes obtuvimos una serie de productos que recoge a manera de síntesis la tabla 1.

Producción de contenidos	
Producción de cómics y libros digitales	A partir de un taller práctico en el cual los estudiantes aprendieron el manejo de herramientas de diseño y publicación editorial digital, produjeron distintos e-books con historias en las cuales mediante la expansión del universo narrativo de “Villa Colombia”, generaron reflexiones e hicieron aportes desde relatos de ficción sobre lo que significa la paz para ellos.
Diseño de Juegos y Juguetes	Este taller le permitió a los estudiantes asistentes, crear a partir de la metáfora de “Villa Colombia” mundos imaginarios en un futuro con diversas posibilidades de desarrollo, dependiendo cómo se afrontaba el conflicto, por medio del diálogo o sin un acuerdo de solución. En este taller, los estudiantes crearon juegos de rol, con sus reglas y definiciones.
Creación de Infográficos	Con la ayuda de profesores de ciencias sociales, quienes ayudaron a representar partes de la historia del conflicto colombiano en la metáfora del pueblo, se pudo generar un contexto que fue compartido a los distintos estudiantes asistentes al encuentro creativo. Con esa información como base y con los conocimientos previos de algunos de los estudiantes, éstos lograron generar sus propias representaciones de la historia, contadas en piezas infográficas, las cuales a partir del uso de la imagen permitían transmitir información de manera más creativa. Este ejercicio fue realizado primero en una etapa manual, a partir de la creación de infográficos con materiales físicos y luego digitalizados por los mismos estudiantes mediante el aprendizaje de herramientas libres para el desarrollo de este tipo de piezas.

Producción de contenidos	
Narración de historias en medios sonoros digitales	<p>Este taller permitió además volver un juego de rol todo el ejercicio del universo narrativo de “Villa Colombia”, mediante la creación de equipos que asumían roles en el marco de un supuesto hecho que sucedió en el pueblo. Todos los estudiantes asistentes a este taller fueron divididos en cuatro equipos, cada equipo de niños y niñas tenía un rol específico: monitores de la escuela, rebeldes, comunicadores y sociedad en general. En la búsqueda de los espacios en blanco como estrategias de expansión del universo narrativo, se creó un hecho al cual no se le dio cierre: “un día un transformador de energía hizo explosión, dejando al pueblo en penumbra”. Este hecho se le presentó a cada equipo por separado con una explicación distinta de la posible causa. A los niños del grupo de rebeldes se les dijo la verdad: el transformador se sobre cargó y explotó por una falla técnica. A los niños monitores de la escuela se les sembró la duda sobre la explosión, diciéndoles que cerca habían visto a niños rebeldes. A los niños comunicadores se les indicó que debían buscar la información, pero no podían llegar con facilidad a los niños rebeldes como fuente de información; y a los niños del pueblo se les dijo que debían informarse por medio de los comunicadores.</p> <p>Este juego, permitió que se crearan una serie de relatos, y al final se instaló una reunión para el diálogo, en la cual debatían y tenían la oportunidad de llegar a encontrar la verdadera razón del hecho. Después de esto, diversas producciones a manera de reflexión hecha por los propios niños y niñas fueron realizadas y consignadas en una herramienta digital que volvía el ejercicio una cartografía sonora.</p>
Animación a través de Stop Motion	<p>En este taller, los asistentes tuvieron la oportunidad de expandir el universo narrativo de Villa Colombia en dos tiempos: pasado y futuro. Así a partir del reconocimiento de la historia generaron representaciones que dieron la posibilidad de crear espacios en un futuro imaginado, dependiendo las posibilidades de los acuerdos y las negociaciones que lograran los niños.</p>

A modo de conclusión

Entender el fenómeno transmedia como una estrategia de comunicación en los contextos educativos pone sobre la mesa otras formas de incentivar la lectura y sobre todo –como lo plantea el MEN– fortalecer la escritura. En tanto un proceso transmedial reconoce las múltiples formas de consumo cultural que tienen nuestros estudiantes, destaca las diversas habilidades para el dibujo, la música, la composición de imágenes, las manualidades, la actuación, etc., y pone las TIC al servicio de los escenarios educativos como herramientas de producción de otros sistemas simbólicos.

Así mismo, incorporar las nuevas tecnologías dentro del aula de clase con propósitos de producción de contenidos, no sólo facilita los procesos de relacionamiento entre estudiantes y profesores, sino además que ofrece otras posibilidades de construcción de conocimiento, en la medida que afianza procesos analíticos, creativos, colaborativos, comunicativos y de autonomía en el estudiante. Es decir, abre acciones efectivas para desarrollar competencias del siglo XXI, que no

sólo van enfocadas en el uso y apropiación de tecnologías de la información y la comunicación, sino también en el desarrollo de habilidades que le sirven al estudiante para afrontar la vida.

Finalmente, en un contexto como el colombiano, donde asumir el tema de la paz ha sido una prioridad con acciones como la Ley 1732 de 2014 por medio de la cual se estableció la Cátedra de la Paz, estrategias transmedia como la presentada con la experiencia “Villa Colombia”, se convierten en una posibilidad concreta para dar respuesta desde el aula de clase a un tema que involucra la integración de áreas.

Referencias

Eco, U. (1993). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television, and video games : from Muppet*

Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles. London: University of California Press Ltd.

Klastrup, L & Tosca, S. (2004). *Transmedial World – Rethinking Cyberworld Design*.

Long, G. (2007). *Transmedia Storytelling. Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. Massachusetts: MIT.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. [Online]. Disponible: <http://goo.gl/UkOwu>

Montola, M., Stenros, J., & Waern, A. (2009). *Pervasive Games*. Burlington, MA.: Morgan Kaufmann Publisher/Elsevier.

Montoya, D (2013) Aproximación a los modelos de producción en proyectos transmedia aplicados a la educación y el entretenimiento desde el estudio a *The Walking Dead*. [Informe de investigación]. Medellín: Universidad EAFIT.

Montoya, D.F; Vásquez, M; & Salinas, H. (2013). *Sistemas intertextuales transmedia: Exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas. Co—herencia, 9(18)*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT

Montoya, D (2014) La ficción Zombi: Una mirada transmedia. En XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación. ALAIC 2014. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

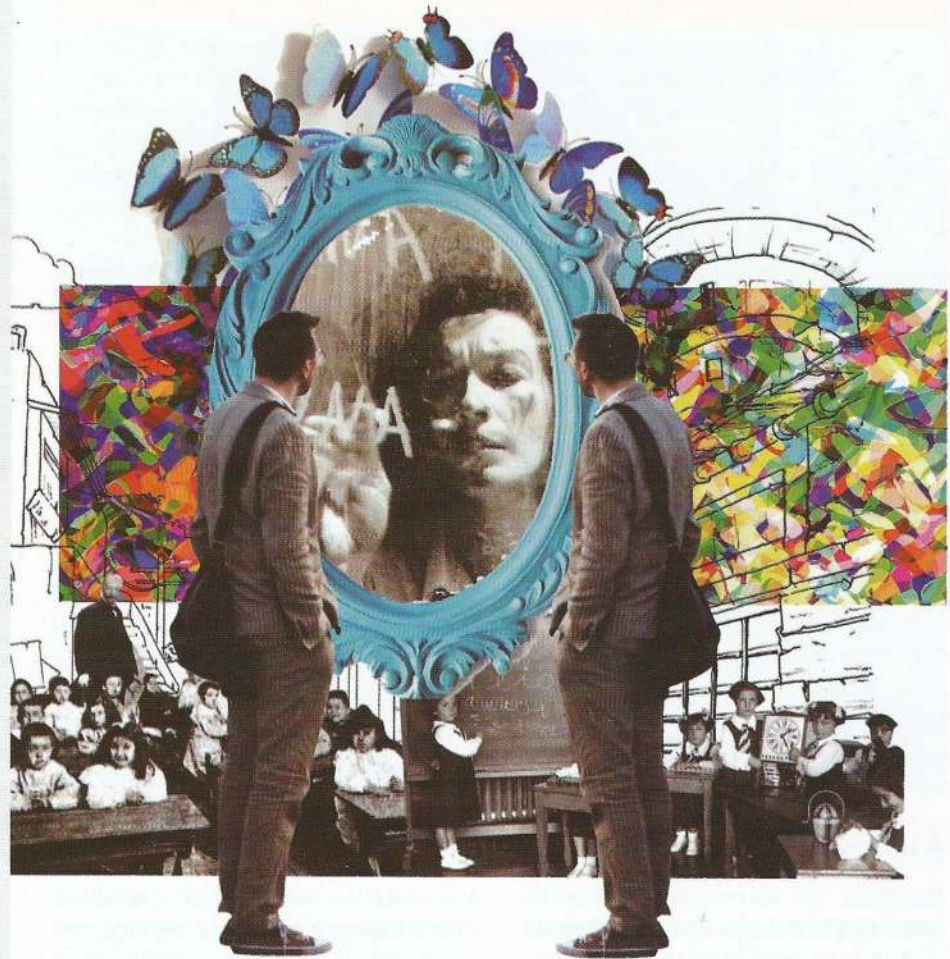
Plan Digital TESO. (2013). Alcaldía de Itagüí y Universidad EAFIT, convenio “Transformamos la Educación para crear Sueños y Oportunidades” [en línea]. Disponible en www.planteso.edu.co

Reno, D; Campalanz, C; Ruíz, S & Gosciola, V (2013). *Periodismo Transmedia: Miradas múltiples. Géneros de narrativas transmedia y periodismo*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Notas

1 Esta experiencia fue presentada en el marco del XII Congreso Nacional de Lectura – FUNDALLECTURA, Realizado durante la Feria Internacional del Libro de Bogotá entre el 27 y el 29 de abril de 2015.

2 La sigla TESO que significa Transformamos la Educación para crear Sueños y Oportunidades, responde a la iniciativa de la alcaldía de Itagüí y la Universidad EAFIT de “desarrollar capacidades para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los ambientes de aprendizaje” En: www.planteso.edu.co



La escuela que veo, a través de tus ojos¹



Armando Zambrano Leal

Director del Programa de Maestría
en la Universidad Santiago de Cali.
Doctor en ciencias de la Educación,
Universidad Paris 8.

Apreciados maestros, apreciadas maestras, duré algunos días pensando el tema de mi disertación y esto me llevó a vivir la experiencia de saber qué podía comunicar en este día tan especial, sobre

qué registro de la historia me situaría. En verdad, nunca es fácil definir el horizonte de un saber y menos aún qué comunicar de tal saber y cómo hacerlo. Curiosamente, el horizonte de un saber brota en uno sólo cuando

un evento exterior lo empuja. A veces, dichos eventos lo encontramos en un párrafo de un buen libro, en una situación vivida o en un diálogo con los otros. Pues bien, el evento que me empujó a tomar la decisión de compartir mi pensamiento sobre la escuela y el ser del docente hoy, lo encontré en el recuerdo de lo que cada uno de ustedes me expresa en el silencio o en la emoción como estudiantes. Caminando por la escuela y viendo a los maestros y maestras enfrentarse a las duras condiciones escolares, encuentro los problemas que inspiran mi pensamiento pedagógico. Debo reconocer aquí que el tema sobre el cual disertaré, brotó inesperadamente mientras regaba el jardín de mi finca. Así es el pensar, así nace la escritura, en los hechos más simples, más comunes, más cotidianos. Lo cotidiano es una fuente de inspiración para el que desea pensar, aunque pensar sea tan difícil como lo bello. Escogí el título de esta disertación pensando en el misterio de los ojos, en la epifanía de la mirada. Nuestros ojos expresan el existir siempre cifrado en un lenguaje misterioso; ellos dicen todo lo que somos, cómo estamos y qué sentimos. Todos los sabemos, la mirada se riega por el rostro, se fija allí, brota en él. Así como hablar es decir lo que vivimos, mirar es mostrar lo que vemos. Las palabras traducen la experiencia, sensible e inteligible del cotidiano existir y allí el pensamiento se nutre.

Apreciados maestros, apreciadas maestras, la reflexión que les comparto, a través de estas páginas, tiene su inspiración en la vida escolar que tus ojos me muestran en cada clase, en cada encuentro. Debo reconocer que luego de pensar si debía dar una conferencia a la usanza de nuestro presente, apoyado en suntuosas diapositivas, caminando por la estrada y esforzándome en mantener la atención de ustedes, decidí volver a los orígenes de las prácticas de lectura de hace dos siglos.

Leyendo a los historiadores de la educación recordé que en un momento importante de la escuela, quienes se

formaban para ser maestros debían leer una disertación sobre un tema y lo hacían en voz alta y ante un jurado. Una vez obtenía el honroso título de maestros y maestras les leían a sus alumnos lo que pensaban, veía, sentían y lo hacían con la emoción del artesano, del filósofo de la República. Era un honor leer y haciéndolo se aprendía la escucha y el respeto que el silencio engendra. Esta práctica fue durante mucho tiempo, tal vez desde inicios del siglo XIX y hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX, la forma clásica de formación en las escuelas para maestros. Pero, como lo veremos a través de estas páginas, la práctica del leer, escribir y disertar han desaparecido del escenario escolar pero también y, dolorosamente, de las instituciones formadoras de docentes.

Apreciados maestros, apreciadas maestras, la escuela que veo, a través de tus ojos, genera en mí una mezcla de sensaciones encontradas pues veo en ella, al mismo tiempo, la esperanza para los más vulnerables, un lugar para contener la violencia social, un espacio de crecimiento en humanidad y una institución que reproduce

so, la escuela en sus inicios hacía parte del ramo de la policía y germinaba en el seno de los hospicios civiles. Como institución, ella fue clave para los propósitos de la sociedad disciplinar pues operó como dispositivo de ortopedia social. Cultivando e higienizando a los más pobres, el pensamiento moderno e ilustrado descubrió un mecanismo sutil de encauzamiento de la conducta. Tal encauzamiento lo observamos en el adiestramiento de la mano, el cuerpo y el cerebro que operó hasta más o menos la mitad del siglo anterior y que define el saber más poderoso del Estado nación facilitándole el ejercicio de enseñanza de las conductas moralmente introducidas por el pensamiento moderno. Saber leer, contar, escribir hizo parte de las primeras funciones de la escuela y junto a ellas nacieron los más sofisticados dispositivos pedagógicos. La escuela es moderna aunque sus raíces las encontremos en los Hermanos Cristianos; ella es moderna porque es hija de la razón. Pero la escuela moderna va quedando atrás y esto porque ya no vivimos completamente en la sociedad disciplinar sino en una que es altamente tecnológica o como

...Cultivando e higienizando a los más pobres, el pensamiento moderno e ilustrado descubrió un mecanismo sutil de encauzamiento de la conducta...

la exclusión social tan fuerte y tan marcada en nuestra sociedad. No olvidemos que la escuela fue el invento social más poderoso de finales del siglo XVII y surgió, nos lo recuerda Alberto Martínez Boom, para ilustrar a los más pobres y controlar a los huérfanos, malentrenidos y vagos. Inclu-

bien la definió, hace algo más de una década, Jean-François Lyotard, hipermoderna.

Pues bien, centraré mi atención en los siguientes aspectos. Primero, me referiré a la escuela clásica y al maestro que allí enseñaba; segundo, abordaré las prácticas de formación del maes-



Fotografía - Alberto Motta

tro; tercero, procuraré analizar los cambios que han operado después de la mitad del siglo XX y sus efectos en la escuela; cuarto, mostraré cómo y qué efectos han tenido dichos cambios en la práctica pedagógica del maestro y, finalmente, volveré sobre la exigencia fundamental de todo maestro: hacer que los niños y las niñas aprendan bien. Esta estructura me permite sustentar la tesis en el sentido en que el ser del maestro hoy ha sido fabricado para responder a las exigencias de la sociedad de control lo que presupone interrogar si su rol es instruir o propiciar el vínculo generacional.

La escuela clásica y las enseñanzas del maestro

La escuela clásica la podemos situar entre finales del siglo XVIII y mediados del siglo XX. Ella es heredera del pensamiento humanista y en los dos registros que de él conocemos: para formarse se podía estudiar la obra de un maestro y encontrar en ella los principios de una formación o estudiar la obra de varios maestros escogiendo lo mejor de sus enseñanzas. La *imitatio* operaba como dispositivo y fue ampliamente adoptado como práctica de estudio en las instituciones formadoras de maestros. Con el surgimiento de la sociedad capitalista esta idea cambió radicalmente pues la imitación segregaba al empoderar a quienes poseían los medios para for-

marse de la mano de un tutor. Segregaba, luego imponía el registro del poder sobre el conocimiento. Para combatir la miseria y erradicar la ignorancia, la naciente sociedad capitalista recuperó las prácticas de enseñanza que inventaron los Hermanos Cristianos. Las formas de organización del cuerpo, las prácticas de obediencia y disciplina, los métodos del silabeo, las maneras de sentarse y escuchar, la memoria y la repetición fueron prácticas que resultaron eficaces para el ideal de la razón. A la vez que éstas prácticas lograban hacer del cuerpo un objeto dócil, a los niños se les instruía en un oficio. Ya no se trataba de imitar sino de aprender un método arraigado en la memoria. Junto a la memoria se practicaba el castigo y esto porque instruir tenía un doble objetivo: aprender los saberes y controlar las pulsiones hacia el mal.

Con el nacimiento de la institución escolar clásica, nace la idea de infancia, niñez y junto a ella, aparecen los ideales del cuidado y la protección. La escuela propicia este nacimiento por dos razones fundamentales. De un lado, porque la naciente sociedad capitalista veía en ella el principio de la docilidad para el trabajo y, de otro lado, porque en sí misma la infancia es la cronología del tiempo social. El niño representa el futuro del tiempo social; el marca el nacimiento de un presente y la preparación para el futuro. Fue en esta idea como la escuela

deviene, durante todo el siglo XIX, el espacio más importante de socialización y es por esta razón que ella se opone al poder de la familia. El Estado Nación le arrebató a la familia el derecho de educar al niño y lo hace para perpetuar la enseñanza de los principios liberadores de la naturaleza, para protegerlo del poder del dogma y para situarlo en el registro de la autonomía del juicio y de la autodeterminación de sí. En esto, la escuela clásica moderna fue un espacio de aprendizaje de los preceptos ilustrados, un espacio de contra poder del dogma. Es decir, la infancia fue un concepto construido para delimitar, marcar, definir los tiempos de la sociedad capitalista.

La escuela clásica moderna creó prácticas tan eficaces como la gramática, se inventó los manuales escolares, generó sistemas sofisticados de disciplinamiento, apalancó los valores de la República, enseñó los preceptos patrios, favoreció la idea de nación y promovió el ideal del desarrollo personal y social. Ella, a través de los estudios, promovió la necesidad según la cual para ser alguien en la vida había que pasar por sus recintos. La escuela salvaría de la ignorancia a los más pobres y prometería la nivelación social heredada por el capitalismo y acentuada por este. Para cumplir con estas prácticas e ideales, tuvo necesidad de un cuerpo especializado de instructores y preceptores; personas que eran

escogidas porque sabían leer, escribir, contar y gozaban de buena reputación y de una moral intachable. Los preceptores e instructores fueron considerados los filósofos de la república; su saber garantizaba la transmisión de los saberes necesarios para la vida en sociedad, el trabajo, la inserción social. Fue a través de esta práctica cómo surgió la idea de que la educación transmitía los saberes necesarios entre generaciones y permitía la inserción en la sociedad adulta.

Primero, los preceptores y luego los instructores, fueron encargados de enseñar los valores sociales, transmitir el conocimiento útil para el trabajo, forjar el espíritu de la disciplina, promover la moral social, enseñar los saberes de higiene, cívica, manualidades, la aritmética, el latín, las primeras letras, la geografía, las ciencias naturales. En fin, un conjunto de saberes oficiales y necesarios para el buen encauzamiento de la conducta pero también para el trabajo. Estos saberes fueron dando lugar a formas originales del trabajo escolar el que a la vez reproducía las formas de organización del trabajo en la naciente fábrica; unidad fundamental de producción del capitalismo. Con el desarrollo del capitalismo fue perfeccionándose el trabajo escolar y junto a él la necesidad de crear instituciones formadoras de maestros.

Las prácticas de formación del maestro

Cierto, las prácticas de formación de los maestros provienen de la necesidad que tuvo la sociedad capitalista y su modelo de educación, de una institución que trabajara sutilmente las conductas y el adiestramiento de la mano, el cuerpo y el cerebro. El paso del preceptor al instructor presupone la creación de un dispositivo formativo para un cuerpo de profesionales instruidos en el arte de enseñar. El perfeccionamiento de las prácticas de transmisión de los valores y saberes escolares exigía la formación de un profesional pagado y reconocido por

el Estado Nación. Hacia la primera década del siglo XIX fueron apareciendo las instituciones encargadas de formar a los instructores y su surgimiento dejaba de lado la figura del preceptor. Estas instituciones fueron, todos lo sabemos, las Escuela Normales. Las había para señoritas y para varones lo que supone una distinción de sexo y de roles. La idea y concepto de *normal*, suponía de entrada un ideal claro, preciso, acorde con los ideales de la sociedad disciplinar. Normalizar las pasiones, las conductas, las costumbres, los saberes en los sujetos y, particularmente, en los más pobres. No olvidemos que la escuela nace como dispositivo de higienización del alma y estuvo dirigida a los más pobres. Los instructores, figura importante del siglo XIX, recibían una formación tal igual o semejante a la que se impartía en los regimientos militares. Primero, ellos debían aprender

a través de la posición de su cuerpo, la mirada, la voz debía infligir en los pupilos el temor y la obediencia. Digamos aquí que la formación del cuerpo del instructor consistía en una maquiñización del movimiento y de los gestos; su pensamiento debía ser acorde con los preceptos de la moral social, dirigido a controlar las conductas de la infancia.

Los ejercicios de control sobre cuerpo y el aprendizaje de las prácticas de poder estaban acompañados del estudio sobre conocimientos en las ciencias, el lenguaje, la aritmética, la religión, la geografía, el latín, las medidas, la métrica, música, oficios como el cocer, cocinar, bordar, ejercicios físicos, física, biología, derecho, etc. Todo un conjunto de ciencias consideradas como necesarias para el buen encauzamiento de las disciplinas. También, los instructores eran objeto de vigilancia y sus comportamientos vigila-

...Las prácticas de formación de los maestros provienen de la necesidad que tuvo la sociedad capitalista y su modelo de educación, de una institución que trabajara sutilmente las conductas y el adiestramiento de la mano, el cuerpo y el cerebro...

las buenas conductas y los preceptos morales. Segundo, debían aprender ejercicios sobre el cuerpo pues no se podía ser instructor si el cuerpo era enjuto. Tercero, debían aprender los ritmos del cuerpo, la cadencia de la voz, los movimientos de la mano, los modos de caminar y de entrar al salón de clase. Durante el recreo, la posición del cuerpo del instructor nos recuerda la posición firme, recta, con la mirada en alto del militar. La mirada del instructor también era educada pues el poder debía estar siempre presente y a cada instante. El poder del instructor,

dos y castigados cuando era necesario. Leyendo las prácticas de formación en algunas escuelas Normales, encontramos que las prácticas de formación estaban acompañadas de dispositivos como los calabozos, encierros, suspensiones y todo un registro policiaco justificado por el ideal normalizador.

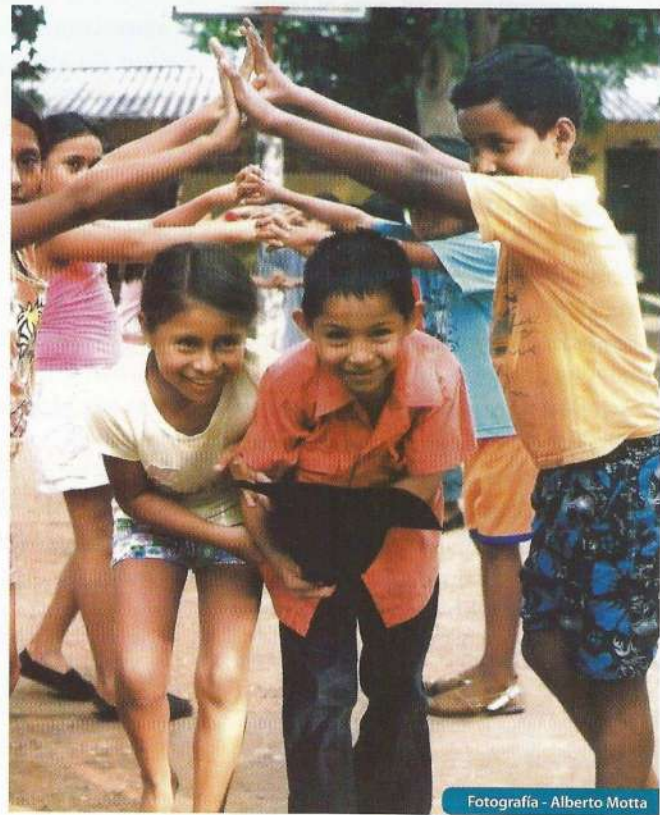
La organización del espacio de formación de los instructores recubría tres momentos importantes. La formación del cuerpo, la del conocimiento enseñable, la del poder de la conducta. Esto momentos se fueron perfeccionando hasta bien entrada la primera

mitad del siglo XX. El tiempo de la formación fue comprendido como una instancia de profesionalización cuyos saberes debían ejercitarse, imitarse, recrearse. Si la *normalización* presuponia el aprendizaje de técnicas para enseñar, el del comportamiento y el de los métodos del cuerpo fueron abriendo el paso para que dicha formación se impartiera en instituciones más especializadas. La necesidad de ver al instructor como un sujeto capaz de transmitir los conocimientos de base corresponde con el desarrollo temprano del tiempo social del capitalismo y su consolidación propició un cambio radical pues ya no era suficiente que se formaran en las escuelas normales sino también en las facultades.

En nuestra sociedad y bien entrado el siglo XX se da el paso a la creación de las facultades educación. Recordemos la génesis de la UPTC y de la UPN, producto de las dos grandes misiones alemanas. Fueron ellas las encargadas de formar a los licenciados. El título de licenciado corresponde con la idea del profesional de la enseñanza y esto supone un registro diferente de la función que cumplía el instructor. Al ubicar la formación de los licenciados en la universidad y en las facultades se consolidó la idea del profesional experto en el arte de enseñar, lo que suponía el desarrollo de las facultades del pensamiento y las prácticas de transmisión del saber. Entre los muchos y variados registros de la formación de los licenciados, hay uno que lo diferenciará de aquella que se impartía hasta finales del siglo XIX. La práctica del profesorado debía estar en el centro de la formación. La práctica no es el hacer in situ, ni la repetición de un ejercicio, más bien ella son los modos y disposiciones que un sujeto realiza en una actividad. Los modos de enseñar, las disposiciones para hacerlo marcarían la frontera entre instruir y enseñar. El registro de la práctica se asociaría al ideal de la vocación lo que a mi juicio fue una idea construida por la sociedad capitalista para promover la sensación en quienes optaban por la profesión docente de que sus disposiciones y modos de enseñar tenían un valor supremo, correspondía con una virtud. Práctica y vocación, digámoslo, fueron los elementos claves de la convicción social que gestó el poder estatal para incrementar en los más pobres la idea de un servicio útil y esto porque siempre la profesión docente y la del policía estuvo en manos de los más pobres. No olvidemos los lamentos del profesorado ni las formas de su remuneración. Hasta hace más o menos cuatro décadas a los maestros se les garantizaba su salario con el impuesto al estanco.

Las prácticas de formación del instructor y del profesorado siguen una misma línea. En primer lugar, la idea del aprendizaje de las técnicas sobre sí y esto supone el condicionamiento del cuerpo, el saber y el poder. En segundo lugar, el saber adquirido para enseñar. Dichos saberes son la materia prima en la ejercitación del instructor y del maestro. La idea según la cual su identidad proviene del saber a enseñar da lugar al nacimiento del maestro como

profesional de un oficio. Mientras el instructor instruía en un saber y a través de ellos transmitía los preceptos de la sociedad y del espíritu de la República, el de los maestros prepara a los más jóvenes para una vida armoniosa, de valor y de ejercitación. En tercer lugar, el nacimiento de la vocación fuertemente unida a la práctica del saber enseñar supone el registro de unos modos y disposiciones para hacerlo. Esta idea de vocación fue creada para garantizar la convicción de una vida útil, profesional y de saber importante en la configuración del ideal de maestro. La vocación también está fuertemente ligada a la moral y ello supone un ejercicio espiritual de entrega por y para la infancia. Finalmente, la organización de los saberes susceptible de ser enseñados da lugar a la organización industrial del saber en los programas de formación de maestros.



Fotografía - Alberto Motta

Los cambios de la escuela en la sociedad hypermoderna

Nos recuerda Michel Foucault que la sociedad disciplinar era fuertemente lineal pues se regía por el encauzamiento de las conductas. Un individuo no podía pasar de la escuela a la fábrica sin ante prestar el servicio militar. También nos dice que dicha sociedad se caracterizaba, entre otras cosas, por la fijación de unidades espaciales definidas por la actividad. La escuela clásica que he descrito más arriba como la formación del instructor y del maestro, definía sus espacios y funciones según la naturaleza de las actividades que

allí tenían lugar y que se diferenciaban de las que se producían en la casa, el hospital, el cuartel militar o la prisión. Este tipo de sociedad va quedando atrás, nos lo recuerda Gilles Deleuze, y esto porque la sociedad contemporánea no es disciplinar sino de control. La característica fundamental, por lo menos dos, la encontramos en la seguridad generalizada y en la delación. También, los cambios operado en la sociedad de control respecto de la sociedad disciplinar, los vemos en la transformación de la fábrica en empresa, la no linealidad de la actividad, la apertura de los espacios rígidos, la conversión del adentro y del afuera. Este tipo de sociedad es abierta y de ello dan cuenta, por ejemplo, el hospital en casa, la educación abierta, la casa por cárcel, el aprendizaje en red. El eje principal de este tipo de sociedad es la velocidad y ello supone unos cambios gigantescos en la vida de nosotros los humanos. Nuestra vida debe ser llenada con velocidad. La velocidad promueve la inestabilidad y rompe con la soberanía de lo seguro y finito. La sociedad de velocidad es altamente tecnológica y promueve nuevos conceptos: flexibilidad, aprendizaje a lo largo de la vida, competencias, incertidumbre, adaptabilidad, eficacia, eficiencia, proyecto, etc. Este nuevo lenguaje, estos nuevos conceptos, describen este tipo de sociedad en la que vivimos aunque no anula la presencia de prácticas disciplinares en la vida común. La sociedad de control está fuertemente marcada por la minimización del Estado, el poder del mercado y la soberanía de lo tecnológico. Estos tres elementos ejercen una fuerza en nuestras vida, nos lleva a vivir a sensación de que siempre hay que aprender pues los saberes se agotan, cambian, se transforman inesperadamente. El cambio se presenta aquí como adaptabilidad e innovación. Estos tres conceptos modelan nuestras formas de relacionarnos y de vivir la experiencia de lo cotidiano. Estos tres saberes generan el vacío y la angustia de la orfandad pues cada uno debe ser empresario de su propia vida.

En la sociedad de control, la escuela es una empresa y esto impone una práctica de gestión distinta a las que conocimos hasta los años ochenta en nuestro país. Esto tiene su explicación en el conocimiento como mercancía. La sociedad y economía del conocimiento que vimos nacer en la década de los años sesentas impacta el modelo de escuela clásica moderna; sus finalidades como sus prácticas, se ven transformadas. El eje central no es la enseñanza sino los aprendizajes y esto supone un nuevo ejercicio de la práctica del saber. De hecho, las prácticas del saber provienen del gran discurs-

tivas pedagógicas concomitantes con las finalidades que a ella le han fijado. El mercado impone la competitividad lo que hace que la escuela devenga un espacio de preparación para el trabajo cuyo eje es el desarrollo del intelecto; la tecnología promueve la idea fuerte y sostenida de que los aparatos tecnológicos facilitan, agilizan, promocionan los aprendizajes y la minimización del Estado deja en la más triste soledad a las escuelas públicas que deben garantizar una excelente educación con recursos financieros exigüos. La idea de educación clásica, en los términos de la *imitatio*, se ve desplazada por el

...El eje principal de este tipo de sociedad es la velocidad y ello supone unos cambios gigantescos en la vida de nosotros los humanos. La velocidad promueve la inestabilidad y rompe con la soberanía de lo seguro y finito...

so de los pilares de la educación para el futuro, propuestos y promovidos como política mundial por la comisión Delors. La escuela de la sociedad hypermoderna cambia su actividad en la enseñanza de conductas observables por saberes y competencias. Si el sujeto debe ser competente, lo que supone estar dispuesto y tener la capacidad para resolver problemas de la vida común, entonces la escuela debe ser, más que un lugar de disciplinamiento, un espacio de entrenamiento. En efecto, la escuela de nuestros días es un gran espacio donde se entrenan las facultades cognitivas para el alto desempeño y la competitividad en detrimento de la vida feliz.

Sociedad hypermoderna y prácticas pedagógicas de los maestros

En efecto, la escuela de la sociedad hypermoderna, gobernada por el mercado y la tecnología, promueve unas prác-

ejercicio permanente y sostenido del aprendizaje en competencias. Esta finalidad de la escuela exige un docente preparado para promover en los estudiantes el arte de aprender. La escuela hypermoderna dejó atrás la práctica de la enseñanza al adoptar el poder de las disciplinas y con ella, la didáctica. Ya el docente culto en latín y literatura es una cuestión del pasado, su función consiste en organizar secuencias de aprendizaje, enseñarles a los niños cómo aprender. Este ejercicio redefine las prácticas pedagógicas del maestro. En primer lugar, debe aplicar los contenidos de saber simulando el aprendizaje de competencias. En segundo lugar, su iniciativa queda supeditada a los estándares de competencias y esto significa definir qué debe aprender el niño y la niña en los diferentes niveles y en cada área de saber. Tercero, debe gestionar reuniones de equipo, trabajar junto a los padres, describir los saberes para cada periodo, estar atento al aprendizaje. Cuarto, debe ser empren-

dedor, trabajar en equipo, ser líder, estar atento a los compartimientos de los niños, gestionar la disciplina, garantizar los buenos resultados en las pruebas estandarizadas, vigilar ocasionalmente el restaurante escolar, etc.

En definitiva, la práctica pedagógica de los maestros ha cambiado respecto de las que conocimos en la sociedad disciplinar. Dicho cambio tiene sus raíces en el nacimiento de la sociedad de control, el aprendizaje y el saber. Los maestros cumplen una función importante a nivel social no hay duda, pero sus condiciones pedagógicas están supeditadas a toda una práctica de formato concomitante con otro de los grandes elementos de la sociedad de control: la calidad. Las funciones del docente han cambiado y a ella se ha agregado algo más difícil de entender en nuestra sociedad: deben cumplir muchas veces las funciones de psi-

dad política les transmiten mensajes que distorsionan el poder educador del maestro. Mientras los docentes incansablemente luchan por hacer germinar la honestidad en sus alumnos, la sociedad de consumo le enseña los atajos para alcanzar el éxito en la vida. Mientras los maestros y maestras se esfuerzan en hacer todo lo que esté a su alcance para que los niños comprendan que la escuela es un espacio donde se ensaya, una y otra vez, las formas de aprender, la sociedad en su conjunto le transmite el facilismo. Mientras los docentes intentan hacer obra de educabilidad, la sociedad adulta los encauza en los ideales del triunfo por las vías más cortas y rápidas. En todo, mientras las prácticas pedagógicas de los docentes están atiborradas de funciones administrativas, cuidado, disciplina, seguridad, aprendizajes, la sociedad enseña que

es un asunto raro. Nos fascina el espectáculo del animador-conferencista que transmite sin parar la idea de que organizando sólo aprendizajes accedemos a la felicidad y tranquilizamos el alma. Estoy completamente seguro que la tranquilidad del alma que algunos comunican en porciones de saber corresponde a ese objetivo de la sociedad de control en la cual el pensar es aburrido, el leer en voz tedioso y el plantear preguntas arcaico. Ya saben ustedes que mi función es hacer ver las inconsistencias del presente a través de la lectura de los hechos del pasado. Recuerden lo que les he transmitido en las clases de fundamentos de la educación: para comprender el presente es necesario situarse en el registro del pasado.

Pues bien, la escuela que tus ojos me muestran es contradictoria por múltiples razones. Particularmente, porque ella ha sido encauzada por el arte de aprender y al mismo tiempo es prisionera de los mensajes que le imponen la sociedad de mercado, consumo y apariencia. No hay duda, la institución escolar es un espacio importantísimo en la educación de la infancia, es un momento clave en el crecimiento como humanos. La escuela es el momento de preparación para cuando la apuesta sea decisiva en la vida de una persona, lo afirmaba mi maestro Meirieu. Ella es necesaria para el arte de aprender pero no puede reducirse ni limitarse a dicho arte, si por este entendemos única y exclusivamente el desarrollo del intelecto. La ciencia nos enseña que gracias al aprendizaje los humanos somos una especie con marcadas diferencias frente a otras, pero esto no debe ponernos en un lugar de privilegio y de poder sobre ellas. Por el contrario, debemos aprender para convivir mejor con las otras especies cuidándolas, protegiéndolas y esto para que el futuro no sea una tristeza y el planeta un gran desierto. Aprender es un misterio, no hay duda. Los especialistas del aprendizaje, las neurociencias y la biotecnología, intenta explicar mejor y más este misterio. ¿Por

...Mientras los docentes intentan hacer obra de educabilidad, la sociedad adulta los encauza en los ideales del triunfo por las vías más cortas y rápidas...

cólogos, padres, abuelos, hermanos, policías y hasta moralizador del estudiante. En verdad, un régimen disperso y diversificado de saberes es exigido a los docentes y todo en nombre de la calidad. Queda claro que esta situación, difícil de soportar en algunos momentos, no cambiará pues la humanidad ha entrado en una era donde prevalece la individualidad, la competencia, el aparentar sobre la bondad, la felicidad y la virtud. Mientras el docente debe hacer que sus alumnos aprendan y sean competentes, los medios de comunicación y la socie-

más vale el vivo que el bobo. En otros términos, mientras las prácticas pedagógicas de los maestros construyen una soberanía del espíritu en los niños y las niñas y sobre la base del coraje, la sociedad lo destruye con mensajes tales como: “el que piensa, pierde”.

Saber-aprender

Pues bien, apreciado maestro, apreciada maestra, ya voy llegando al final de este escrito espero no te hayas aburrido pues soy consciente de que leer una conferencia hoy y en voz alta

qué aprendemos los humanos? ¿Por qué hay niños y niñas que tienen dificultades para aprender? ¿Por qué hay niños y niñas a los que se les facilita aprender? Las cuestiones son, en este plano, numerosas.

Las explicaciones no han cesado de parar pues ciencias como la sociología de las desigualdades escolares no han ahorrado esfuerzo en tratar de comprender este misterioso asunto. Sabemos que la sociología del saber introdujo diferentes repertorios para explicar por qué hay niños que tienen buenos o malos resultados escolares. Algunos hicieron hincapié en la reproducción escolar, especialmente en la reproducción de las condiciones de clase; otros, situaron el registro de explicación en los déficit culturales y para ello analizaron los códigos lingüísticos y hubo algunos que miraron las formas de administración de la institución escolar buscando allí las causas de fracaso escolar. Una corriente más reciente fija su mirada en las relación con el saber para mostrar que todos aprendemos y muy a pesar de la escuela.

Pues bien, a través de tus ojos veo el malestar de la escuela y esto porque ella se debate entre ser un espacio para aprender o un lugar de entrenamiento. La escuela está cansada de tanta administración y esto es contradictorio con la gestión flexible que promueve la sociedad de control e hypermoderna. Ella está resignada entre ser un espacio para aprender y saber o un lugar donde se contiene la desigualdad social y sus diversas formas de violencia. La escuela de nuestro país, especialmente la oficial y pública, sigue representando un lugar de esperanza para los más vulnerables de la sociedad y muy a pesar de esto, está repleta de prácticas que contradicen su función. Apreciados maestros, apreciadas maestras, en tus ojos veo una escuela cansada, agotada, fragilizada; una escuela que resiste a lo peor y añora lo mejor.

En las horas de clase, cuando llegas a la maestría después de las largas jornadas de trabajo, veo en tus ojos el malestar social de la escuela, la impotencia de poder hacer algo más en beneficio de la risa de los niños y las niñas, que promueva en ellos el placer de saber. En verdad, encuentro en tus ojos este cansancio que todos sentimos al ver nuestra sociedad acentuar las diferencias sociales. Veo en tus ojos la fascinación por la tecnología y eso está bien a condición de que ella sea un medio y no la finalidad. La esperanza de la nueva escuela que nace en las manos de ustedes y través de la formación, debe promover el sentimiento en cada niño de que aprender es un asunto humano y promotor de felicidad. Aprender es eso y saber es encontrar el camino para cuando la partida sea decisiva.

Notas

1 Texto de la conferencia con ocasión del día del maestro. Lectura pública en una Universidad de Cali. Mayo 11 de 2016.



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid
ceid@fecode.edu.co

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918
Móvil: 3158916832



Inocentes



Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com

Durante mis consultas bibliográficas y en la Internet, para comentar la película **INOCENTES**, de la cinematografista franco-luxemburguesa Anne Fontaine, me encontré con uno de esos debates ideológico-políticos que detrás de su pretencioso decir ocultan el profundo dolor de las víctimas.

El asunto es que en los créditos del film se anuncia que está basado en un hecho real. Busqué sobre violaciones durante la segunda guerra mundial, que me pareció lo más adecuado, pero el resultado es muy ambiguo: nada que me aclare sobre el convento, el suceso particular, las investigaciones del Vaticano, o algo por el estilo. Sólo generalidades y vagas referencias a los

hechos precisos. Pero me encontré con el blog http://losdiariosdewinston.blogspot.com.co/2010/08/botin-de-guerra_15.html que discurrendo sobre las violaciones masivas por parte del ejército rojo, y argumentando que había encontrado otro artículo muy bien documentado, el 15 de agosto de 2010 transcribió el contenido completo de una entrada del blog de propaganda nacional socialista del área metropolitana de Chile subida el día martes, 12 de agosto de 2008: <http://nacionyraza.blogspot.com.co/2008/08/botin-de-guerra.html>. Como es de imaginar, se trata de mostrar "lo que los profesores de historia contemporánea no te contaron": que sí; que los ejércitos alemanes del III

Reich cometieron actos vandálicos, pero que los rojos fueron monstruos aupados por el propio Stalin. En el primero de los dos blogs se citan las supuestas órdenes del comisario judío soviético Llya Ehreburg "Sigan los preceptos del camarada Stalin. Aniquilen a la bestia fascista de una vez por todas en su guarida. ¡Usen la fuerza y rompan el orgullo racial de esas mujeres alemanas! Tómelas como su botín de guerra [...] nobles soldados del ejército rojo".

Luego de varias horas de búsqueda y lectura, encontré el blog <http://guiademosc.blogspot.com.co/2013/01/como-violamos-15-millones-de-alemanas.html?m=1> cuya postura es completamente contraria al anterior. Según la entrada del 9 de enero de 2013, el mito de las violaciones por parte de los soldados del ejército rojo fue inicialmente creado por Goebbels, el jefe de propaganda nazi, y luego aprovechado por algunos "historiadores" occidentales. Como sustento incluye un cartel propagandístico dirigido a la población polaca en que se ve a un gigantesco monstruo vestido con el uniforme de las fuerzas rusas agarrando a una desprotegida mujer blanca, ante la mirada atónita de dos criaturas. Más abajo trae la cita de una supuesta orden del propio Stalin, promulgada el 19 de enero de 1945: "¡Oficiales y soldados! Nosotros estamos en el país enemigo [...] En el territorio conquistado quedan prohibidas las relaciones sexuales. Por agresión y violación, los culpables serán fusilados".

Las estadísticas van y vienen sobre mujeres violadas y oficiales y soldados ejecutados, orientadas a la pretensión de mostrar que el verdaderamente malo es el otro: los rojos, los norteamericanos y los franceses, dicen unos; no, los nazis y los japoneses, dicen los otros. Inculpaciones y descargos, pero en ninguna parte asoma el drama humano que sí presenta la película en cuestión. Drama de mujeres, en este caso particular, un coro de mojas que antes de la narración filmica tuvieron

que soportar la vergüenza del asalto, la inmovilización en el suelo bajo el peso brutal de una tropa ardorosa y babeante, el dolor de la penetración a la fuerza, el calor punzante de unas eyaculaciones recibidas en medio de la humillación y la destrucción de su imaginario de criaturas al servicio de su Dios Creador. Ese es el punto de partida. Ahora, en la película otro es el drama no menos horroroso y brutal.

Por una parte, en el sombrío ambiente del convento, la Madre Superiora se debate en el torrente de conflictos que, entre otras cosas, le exigen: mantenerse al frente de una comunidad de monjas preñadas tras las múltiples violaciones de que fueron objeto, dejarlas morir a consecuencia de un parto sin asistencia médica, abandonar a los sobrevivientes recién nacidos en el cruce de caminos con la confianza de que algo habrá de hacer la Divina Providencia como en el caso de Moisés abandonado a las corrientes del Nilo en una cesta embetunada, soportar en silencio la carcoma de una venérea que le fue transmitida por alguno de sus propios violadores, a más de guardar el silencio ante el mundo para que no se sepa lo que ocurre adentro de sus muros.

Por otro lado, entre los cantos de voces angelicales de las monjas, tras los gruesos y amplios pliegues de sus hábitos, se esconden sus vientres preñados, sus dolores de parto, sus descubrimientos de la maternidad, su responsabilidad a cerca del cuidado de sus criaturas, la decisión de protegerles sus vidas, amamantarlos, lavarles sus pañales, entregarse a la alegría de sus risas y sus llantos, su desconcierto por lo que les toca de la confusa voluntad de dios, a más de taparse la cara y los oídos o suicidarse cuando descubren que sus hijos neonatos fueron abandonados a las fieras y al frío en el paisaje de soledad y nieve.

Finalmente, entre el olor de los medicamentos, los vendajes, la tensión por la lucha para rescatar a los heridos del

poderoso abrazo de la muerte, la carencia de recursos materiales y la decisión de aplicarse hasta las últimas energías a los ideales de su oficio, una joven médica comunista y atea descubre el drama y tiene que forzar a las religiosas a tomar una decisión entre la conservación de las vidas o el abandono de criaturas y mujeres jóvenes a la muerte ignominiosa. Es un conflicto ético profundo: respetar las ideas y las normas religiosas pero, al mismo tiempo, respetar sus vidas y las de los niños nacidos de las violaciones. Entonces se le ocurre la más disparatada de las ideas, convertir el convento en un centro de acogida para niños víctimas de la guerra. Así se origina la secuencia más sublime de la película: una toma que es la parodia de la Última Cena de Leonardo; el grupo de monjas sentadas en el gran salón comedor, rodeadas de niños víctimas de la guerra y ellas alzando en brazos a sus criaturas y dando de mamar a sus bebés.

Así que el drama de la mujer como botín de guerra no se reduce al número de las violaciones, a las acusaciones sobre los verdaderos responsables de esa violación de los derechos humanos, ni se reconoce en unos cuantos adjetivos descalificativos aplicados a los depredadores. Proceder de ésta forma constituye una nueva afrenta contra las víctimas. Llegar sólo hasta ese punto es ignorar el asunto, pasar por encima del dolor, pisotear las entrañas de las mujeres agitando en el puño y en el grito las consignas ideológicas, las patrañas políticas formales, todo lo que está escondido tras la ignorancia de la profunda diferencia individual y colectiva de las mujeres.

La trascendencia de esta película se evidencia en la discusión sobre las particularidades de sus personajes, porque nada es gratuito. Como en todas las guerras –incluida la nuestra– si el pasado es problemático, el futuro es un desafío: cómo vamos a compartir entre todos la vergüenza de los acontecimientos.

Sí a la paz

1

La guerra es un áspero crepúsculo
sin espera o certezas, sin fulgor.
Sangre escrita en el mapa, oscura ola,
marejada de sombras, trueno insomne,
sonrisa entre las balas y el espanto,
zozobras incitadas por la furia,
silencios fugitivos de sí mismos,
paloma hecha de cólera y de pólvora.

Guerra sucia, impostora. Sorda y ciega
efusión de exterminios y de ruinas,
malogrado proyecto del rencor,
beso abortado, vientos de ceniza.

2

Pero llega la paz, palabra dócil
y concisa para expresar la luz
o el amor o todo lo que quieras
para una primavera popular.

Paz, nada más, para este cuerpo herido
---cuerpo cicatrizado, rosa ardiente---,
de la intrépida patria combativa.

3

¿Es la paz espejismo? ¿Fantasmagoría
para los despiadados guerreristas
que abominan y ofenden el fragor
de este goce que hoy cabalga en alas
de la blanca paloma de Picasso?

¡Por fin las aves, tantos años tácitas,
canturrean delante del cazador!

¡Por fin las armas fúnebres, siniestras,
se han ocultado y se han enmudecido!

Mi corazón es un violín o una manzana.
Alba en el mar de la bahía ferviente.

4

Si la guerra ha cesado, yo he cesado
mi arenga de rebelión. Hoy mi poema
es oda del amor, hoy mi palabra
es sinfonía coral de la alegría.

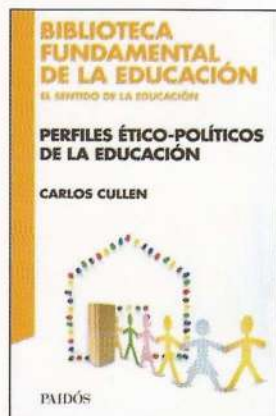
La misma mano que con puño cerrado
respaldó la guerra de liberación,
es la misma que con trazo rotundo
escribe hoy la palabra reconciliación.

José Luis Díaz Granados, Bogotá (2016)



Perfiles ético-políticos de la educación

Autor: Cullen, Carlos A.
Editorial: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
ISBN: 978-950-12-9369-2
Páginas: 208



Centrado en una perspectiva filosófica y en diálogo con otras disciplinas como la historia o el psicoanálisis, este libro examina cuestiones como la justicia en las políticas públicas, la relación intrínseca de la educación con los derechos humanos, la importancia de las categorías de ciudadanía y de sujeto moral como responsabilidades educativas. La pregunta que convoca al autor y actúa de trama a lo largo del libro se plantea de este modo: "¿qué papel desempeñan las instituciones escolares en la formación de la subjetividad en tiempos de incertidumbre y fundamentalismos, globalizaciones y exclusiones, transformismos y clonaciones?"

Rosa Rottemberg

Carlos Cullen es filósofo y ha sido profesor de la Universidad de Buenos Aires durante más de veinte años. Investigador experto en temas de ética, política y educación, ha ocupado importantes cargos de gestión; ha sido Director General de Educación en la Ciudad de Buenos Aires de 1990 a 1992. Actualmente es profesor en maestrías y doctorados de varias universidades del país y del extranjero, como México, Chile, Uruguay, Colombia, Brasil, República del Salvador.

Bitácora para una cátedra de la paz

Editora: Piedad Ortega Valencia
Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.
ISBN: 978-958-8908-59-5
Páginas: 309

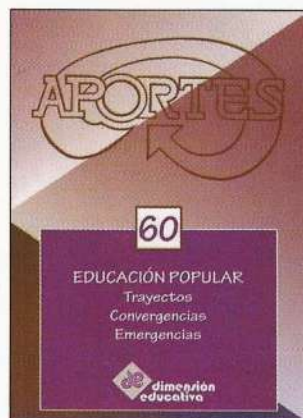


Con el fin de consolidar un escenario propicio para abordar pedagógicamente las prácticas, reflexiones y perspectivas en torno a la materialización del derecho consagrado que tiene la sociedad colombiana a la paz, la Universidad Pedagógica Nacional entrega este primer volumen de ensayos producto de la Cátedra Pública: "Formación de Maestros y Educadores para una Colombia en Paz", denominación tomada del Plan de Desarrollo Institucional 2014- 2019 de la UPN, con un particular énfasis referenciado en el lugar que tiene la educación en la formación ético política de maestros y educadores afectados por la violencia política.

En el libro se exponen distintas orientaciones pedagógicas, políticas, jurídicas, sociales y éticas sobre la paz que posibilite generar un diálogo de saberes de la universidad con los actores de movimientos sociales y las iniciativas de maestros y educadores con el fin de formular los núcleos de trabajo para una pedagogía de la paz. Este libro "Una bitácora para la cátedra de la paz" se sitúa en reconocer a las víctimas del conflicto social y armado, porque sus voces, sus traumas, sus corporeidades y sus acciones políticas requieren de procesos de dignificación que permitan la restitución de sus derechos en el plano cultural, económico, político, educativo y emocional. Reflexión que estará acompañada de una referencia necesaria, como lo constituye la apertura de una pedagogía en nuestras universidades que trabajen por la paz en Colombia desde el reconocimiento del lugar de las víctimas en las cátedras de la paz.

Educación Popular

Autor: Revista Aportes
Editorial: Dimensión educativa
ISSN: 0122-8773
Páginas: 176



El contenido de este número es el resultado de la generosa acogida, por parte de algunos educadores populares "históricos y posthistóricos", que tuvo una invitación a dar cuenta de temas hoy relevantes del campo de la educación popular, tales como su propia historicidad, sus nexos con la investigación y la formación de educadores, su relación con las pedagogías críticas, la educación comunitaria y los movimientos sociales, su presencia actual en procesos populares y frente a los desafíos de la paz en Colombia.

Dejamos en manos de los habituales y nuevos lectores de la revista, estos nuevos aportes a la discusión y construcción práctica de la educación popular, con unas ideas de Don Simón Rodríguez (1842), verdadero precursor intelectual y práctico de esta corriente pedagógica crítica, transformadora y emancipadora, que nos siguen convocando y animando:

¿Dónde iremos a buscar modelos?...La América Latina es original., originales han de ser sus instituciones y su gobierno... y originales los medios para ir a fundar uno y otro.

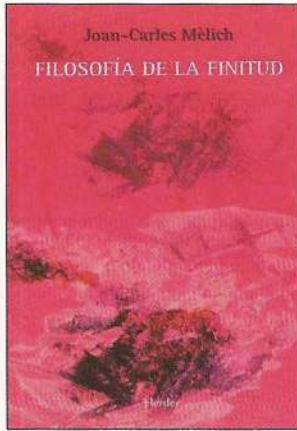
Filosofía de la finitud

Autor: Joan-Carles Melich

Editorial: Herder Editorial, S.L., Barcelona

ISSN: 978-84-254-2864-7

Páginas: 150



La finitud no es la muerte sino la vida. Si somos finitos es porque vivimos siempre en despedida y no podemos controlar los deseos, recuerdos y olvidos, porque el nuestro es un mundo que nunca nos pertenece del todo ni será plenamente cósmico, ordenado o paradisiaco. Somos el resultado del azar y de la contingencia y no tenemos más remedio que elegir en medio de una terrible y dolorosa incertidumbre. Una vida finita no conseguirá eludir la amenaza del caos ni estará capacitada para cruzar las puertas del paraíso. Ser finitos significa que no podemos crear a voluntad nuestra existencia, porque, querámoslo o no, recibimos una herencia que nos obliga a resituarnos a cada instante.

Se trazan en esta obra algunas escenas antropológicas que configuran nuestra vida cotidiana: la experiencia, el olvido, el mal, el deseo, el placer, el silencio... La filosofía aquí esbozada tratará de mostrar la fragilidad y la vulnerabilidad de la vida y de pensar la ética y la educación desde esta perspectiva. Estamos ante el relato fragmentario del recorrido por unas sendas para las que no contamos con brújulas ni cartas de navegación.

"Un vigoroso alegato vitalista y una decidida aportación a aquel retorno de la filosofía a la vida que reclamaba Nietzsche para el pensamiento de nuestro tiempo."

Enrique Lynch, *Babelia*

Instrucciones para desaparecer y torturar a un colibrí

Autor: Sayed Guillermo Vanegas Muñoz

Editorial: Institución Educativa Distrital

Colegio Castilla

Páginas: 74



Me sumo a aquellos que saborean y disfrutan los trozos de lecturas que quedan bien hechos, bien contruidos y sobre todo cargados de sentido y admiro a quienes vencen el temor y asumen el gran compromiso de escribir, toman el riesgo, pero se dan el gusto – los envidio con delicadeza – este escrito es breve, dicente y en verdad cargado de sentido, aportante para tan crucial momento que vivimos en nuestra corrupta y ensangrentada patria, y que ojalá la tan anhelada paz - que en el fondo encarna el autor de este texto – y a este humilde observador y a toda nuestra sociedad no nos llegue tan demasiado tarde.

Napoleón Rodríguez

Pedagogías críticas y emancipatorias

Autores: William Javier Díaz Ramírez y

Janeth Patricia Sanabria Téllez

Editorial: Universidad Distrital

ISSN: 978-958-8897-91-2

Páginas: 256



Las pedagogías críticas beben de muchas fuentes, que durante el desarrollo histórico de la humanidad han procurado signar los caminos de la liberación y emancipación de los pueblos, es un constructo desde abajo y para los de abajo, que se coloca a la altura de las más grandes elaboraciones pedagógicas que se han constituido en todos los tiempos, sin negar su desarrollo histórico, muy por el contrario reconociéndolo y asumiendo aportes importantes de una forma dialéctica, buscando mejorar cada vez más la labor educativa y extraerla de la condición domesticadora y perpetuadora del estatu quo.

Parfraseando a Paulo Freire: la educación no es la revolución, pero si es uno de los caminos que conducen a ella. Esa, tan esquiva utopía de la humanidad que no hemos aprendido o quizá no deberíamos aprender a controlar, pues corremos el riesgo que actúe como Cronos, es decir que devore a sus hijos o lo mejor que le podría ocurrir, que se convierta en una constante de la vida humana, es decir la condición necesaria de vivir en Revolución.

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (*Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución*)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlas al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fencode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: [097] 8850981

Armenia - Quindío
SUTEO
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: [096] 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: [097] 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: [095] 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: [091] 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: [091] 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: [091] 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: [091] 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: [092] 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: [095] - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: [097] 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: [098] 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: [098] 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: [098] 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: [096] - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: [094] - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: [098] 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: [098] 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: [094] 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: [098] 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: [092] 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: [096] 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: [092] 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: [098] 5654213-5654717

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlín
Celular: 3208461986
Teléfono: [098] 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: [094] 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: [095] 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: [098] 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: [098] 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: [095] 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: [095] 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: [098] 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: [095] 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: [098] 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: [098] 6358309-6354257

Todos los domingos de 1:30 p.m. a 2:00 p.m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode



Las expresiones de vida con que se construye
Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.



www.facebook.com/fecode



<https://twitter.com/fecode>



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164

