

Alberto Martínez Boom
Alexander Ruiz Silva
Jorge Iván Bula
Jorge E. Ramírez Velásquez
José Arnulfo Bayona
Josué Libardo Sarmiento Lozano
Mario M. Juvinao Daza

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

Modernización de
la escuela

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA. MODERNIZACIÓN DE LA ESCUELA

Alberto Martínez Boom, Alexander Ruiz Silva,
Jorge Bula, Jorge E. Ramírez Velásquez,
José Arnulfo Bayona, Josué L. Sarmiento Lozano,
Mario M. Juvinao Daza.



EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA. MODERNIZACIÓN DE LA ESCUELA
Primera edición, marzo de 2012
ISBN 978-958-99342-9-6

© Alberto Martínez Boom, Alexander Ruiz Silva,
Jorge Iván Bula, Jorge E. Ramírez Velásquez,
José Arnulfo Bayona, Josué L. Sarmiento Lozano,
Mario M. Juvinao Daza.

© CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN PARA EL
DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA

Calle 10 # 4 - 21
PBX (57) 342 5000
Bogotá, D. C.
www.escuelagalan.org.co
<http://promiprades.blogspot.com/>

CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN

Directora Ejecutiva
Maruja Pachón

Coordinador Académico y Pedagógico
Mario M. Juvinao Daza

Co-edición y coordinación editorial
Mario M. Juvinao Daza
Ana Rosa Ramírez Palomino

Revisión y Corrección de estilo
Mauricio Contreras Hernández

Diseño de portada
Sara Melisa Niño Daza

Impresión
Corporación Ketzakapa
Av. Jiménez # 8A- 77 Of 805
ketzakapa@gmail.com

Impreso en Colombia, 2012
400 ejemplares

Esta obra fue financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo - BID
dentro del Convenio de Cooperación Técnica no reembolsable ATN/FI
12539-CO.

Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier
medio, sin previa autorización del editor.

CONTENIDO

Presentación	7
<i>Mario M. Juvinao Daza</i>	
Democracia: educación, universidad y sociedad	13
<i>José Domingo Garzón Garzón</i>	
El Modelo.	21
<i>Mario M. Juvinao Daza</i>	
Módulo 1. Pedagogía crítica, democracia y formación	35
<i>Alexander Ruiz Silva</i>	
Módulo 2. Cultura de la legalidad y legislación educativa	71
<i>Alberto Martínez Boom</i>	
Módulo 3. Democracia, cultura escolar y educación democrática	159
<i>José Arnulgo Bayona</i>	
Módulo 4. Sociopolítica de la educación, desarrollo y perspectiva integral de los Derechos Humanos	223
<i>Jorge Iván Bula</i>	
Módulo 5. Formación política y gestión ciudadana en la Escuela	259
<i>Josué L. Sarmiento Lozano</i>	
Sistematización de experiencias – Experiencia Piloto	293
<i>Jorge E. Ramírez Velásquez</i>	

PRESENTACIÓN

*Mario M. Juvinao Daza
Coordinador del programa
Escuela Galán*

***L**a Educación en y para la Democracia, ocupa un lugar privilegiado en la vida institucional de Escuela Galán. Más aún, en su razón de ser y su compromiso con la construcción política del país y de la ciudadanía, estos asuntos emergen a lo largo de su historia como una constante que se recoge en cada uno de los nombres con los que se ha reconocido y reconoce a la entidad: antes el “Instituto para el desarrollo de la Democracia, Luis Carlos Galán”, hoy la “Corporación Escuela Galán, para el desarrollo de la Democracia”. Siempre la democracia y su búsqueda como valor, institución y práctica política ha estado ahí. Y alrededor de ella, la educación, considerada y entendida como la herramienta por excelencia, capaz de disponer o indisponer el pensamiento, los sentidos y la acción de las personas, y por ende, el de las instituciones, la comunidad, el gobierno, el Estado o la sociedad.*

Una entidad, una institución que ha ocupado siempre la atención y sobre la que Escuela Galán ha incidido en procura de problematizar la idea de la democracia y en la que ha propiciado el diálogo y su debate, es la escuela. Más específicamente, Escuela Galán, se ha ocupado de pensar y actuar formativamente sobre los procesos de democratización en la escuela. Este que ha sido uno de sus retos, se entiende en forma compleja. Más allá de los simples ajustes de forma y letra a las exigencias legales o discursos políticos ocasionales, con los que se logran importantes acciones pero de escaso

arraigo, poca tradición y sin efectos sostenibles sobre la democratización escolar, la atención dispensada por Escuela Galán está puesta en aquellos procesos y elementos que pueden incidir estructural, integral y sostenidamente sobre las prácticas pedagógicas e instituciones democráticas en la escuela.

En este orden de ideas, la construcción de contenidos, programas y agendas de formación, las prácticas pedagógicas y los desarrollos que se hagan de la vibrante tensión entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los asuntos de la libertad, la autonomía, las formas de disciplinamiento y control para el ejercicio de los derechos y la convivencia, el reconocimiento de y entre los actores, el tipo y calidad de las relaciones que establecen y sobre las que se cimientan sus encuentros y procesan los asuntos que interesan a la comunidad educativa, la construcción situada, dialógica y fluida de los principios, valores e instituciones y de las prácticas de la cultura democrática, son apenas una muestra de los asuntos y de la complejidad que supone encarar los procesos de democratización escolar.

Se trata de alcanzar en el juego y comprensión de la acción cotidiana, en las vicisitudes propias del proceso de enseñanza – aprendizaje e inclusive, en su contexto y el de la sociedad general o a pesar de ellos (vg. contextos sociales problemáticos que van desde la violencia intrafamiliar, las precariedades económicas y las economías ilegales, hasta las manifestaciones del conflicto armado), la realización de espacios políticos inclusivos y propensos al bienestar.

Hay en lo anteriormente dicho un imperativo ético apenas enunciado en tanto deber o exigencia inexcusable, que conviene hacer explícito porque afirma y convierte la pretensión por la democracia en una opción política: la idea de realizar el bien común. Para otros más que un imperativo, quizá una ingenuidad o, en el mejor de los tratamientos, una pretensión utópica. En cualquier caso, una pretensión deliciosamente humana y no exenta de polémica, por lo mismo, absolutamente apasionante.

La escuela es ineluctablemente una institución humana, es creación y expresión de una de sus más puras esencias, el saber; por ello no escapa ni es ajena a la suerte humana. Debe recordarse que respecto de las personas y de la educación que ellas adquieren, la pedagogía y las instituciones escolares son (o por lo menos deberían intentar serlo), entre otras formas de entenderlas, dispositivos culturales a través de los que se realizan procesos comunicativos con el objeto de comprender la realidad humana y natural. Y en cuanto sea ese uno de sus roles transcendentales y significativos, meditar acerca de lo que es, siente y ha hecho el hombre a lo largo de su historia y en el mismo sentido, también promover la capacidad de observación y asombro, el desarrollo de la intuición o de la razón o de las facultades intelectivas y emocionales, o las destrezas del pensar y actuar, la escuela tiene que contribuir a recrear, entre los aprehendientes, la condición humana.

La escuela tiene que ser el lugar en el que se eduque sobre la “forma en que las ideas del hombre expresan cuanto es esencialmente humano en su naturaleza”, tiene que ser espacio para la expansión de la conciencia crítica y de la solidaridad social. No obstante, el acercamiento y la gestión política a los procesos de democratización y a su problematización en los escenarios que le son propios y aún fuera de ella, evidencian que en el escepticismo, la frustración, la duda y la desconfianza se alzan y alimentan actitudes de resistencia, contrarias a la credibilidad y la legitimidad de la propuesta democrática y su carga de mensajes y conductas respetuosas de la intersubjetividad, enfoque de género e inclusión social y política, diferenciados y productores de posibilidades de bienestar.

Inclusive por cansancio, estrategia adaptativa, negligencia o abierta y lasa corrupción, la normal “anormalidad” que los diferentes actores han adoptado como suya, hace que sea una carga excesiva para la escuela y sus instituciones abrir espacios a la democracia que vayan más allá del formalismo organizativo y legal. Y más si se quiere que se proyecten fuera de la escuela.

Sin embargo, ante esa aguda resistencia y ante factores adversos no es posible exonerar a la escuela de su responsabilidad ni favorecer aquellas posturas tibias que haciendo de lado o minimizando en ella su potencial latente para inspirar y generar cambio, desdeñan su compromiso con la democracia. Sería iluso e ingenuo, inclusive irresponsable, esperar a que las condiciones en el ambiente cultural, social, económico y político se adecuen a la necesidad de una escuela emancipadora e incluyente. Llegado ese caso, estas circunstancias serán el resultado de la acción política y de las transformaciones culturales, en la que se reclamarán como protagonistas a los actores sociales y que para el caso de la escuela son los docentes, estudiantes, directivos y padres de familia, es decir la comunidad educativa. Volvemos a invocar el imperativo ético atrás descrito: la idea de hacer el bien común.

En consecuencia, aún dentro de circunstancias difíciles y las tendencias que en contra de la democracia se refuerzan y alimentan en el cotidiano y que se fortalecen y despliegan en forma generalizada en el contexto social, ni los actores, y a través de ellos las instituciones, pueden renunciar a la gestión política del presente y del futuro. Romper el encierro y sobreponerse a la modulación de sus pensamientos y de sus acciones, es una tarea primordial. Es dentro de esta perspectiva que Escuela Galán ha enfocado buena parte de sus esfuerzos. A maestros, directivos, estudiantes y padres de familia, inclusive servidores públicos, a la comunidad educativa en general, permanente y positivamente, les ha convocado en esta tarea, sea en calidad de aprendientes o aliados promotores de procesos educativos en democracia.

Por este camino y en el entendido que el maestro proyecta, en y desde la escuela, su influencia y que con su acción pedagógica está en capacidad de afectar los procesos de educación en y para la ciudadanía activa, y porque además, desde el lugar que ocupa, real o potencialmente, se le percibe en una posición de privilegio revestida de autoridad para orientar (inclusive para desorientar) el ejercicio y la práctica de la democracia sobre sus aprendientes y el resto de la sociedad, Escuela Galán junto a entidades

como la Universidad Pedagógica Nacional y el Banco Mundial de Desarrollo, BID, aunaron voluntades con el objeto de educar a los educadores en y para la democracia. De este encuentro de voluntades surge el programa de “Modernización de las Instituciones y Prácticas Democráticas en la Escuela”, dirigido a los maestros. Sin pretensiones dogmáticas y claros en que no existen fórmulas simples para enfrentar la crisis de confianza, sentido y legitimidad en que se debate la educación, se intuye y con bastante certeza que en la recuperación de la acción educativa, de la pedagogía y de los pedagogos y del diálogo sobre el discurso político incluyente hay todavía espacio para proponer y avanzar teorías y praxis que se ocupen, en el caso de los maestros, de conferir sentido ético, político y profesional a su trabajo.

No cabe duda que en la formación política democrática centrada en el maestro y la docencia, reflexiva, propositiva y ocupada en la innovación pedagógica, situada, comprometida y problematizadora; sea posible reconocer nuevas formas de mediación y encuentro con los estudiantes, padres y madres de familia, otros maestros, las directivas y el gobierno en que se vivifiquen sus relaciones y se contribuya a desatar sus deseos, ganas, ansias y aspiraciones para el ejercicio de la ciudadanía activa. Quizá por esta vía, hasta se hagan fuente inspiradora de un contingente ciudadano en condiciones de aportar a la transformación, en lógica de civilización moderna (vg, en paz, con justicia social, liderazgos políticos inclusivos, gobernabilidad democrática y el reconocimiento y tratamiento argumentativo y civil de los conflictos), de las prácticas antidemocráticas, la violencia y el ejercicio limitado de derechos y deberes presentes en los establecimientos educativos.

Los textos que a continuación se proponen surgen en el marco de estas ideas, son producto de una convocatoria hecha por las instituciones atrás mencionadas a un grupo de docentes para disertar sobre educación y democracia. También son el resultado de los aportes críticos y las experiencias de un importante grupo de profesores del municipio de Soacha, Cundinamarca, que se comprometió a vivir y reflexionar, a compartir entre sí

y con los autores de los textos, en jornadas académicas extenuantes, sus preocupaciones por el saber y la democracia. Valga la ocasión para mencionar y agradecer, a la Secretaría de Educación y Cultura del Municipio de Soacha, por su interés y colaboración durante esta fase del ejercicio, también ellos hicieron parte de este acuerdo de voluntades.

Esperamos finalmente y en consecuencia con lo que hemos advertido, que este esfuerzo colectivo, público en su esencia, sea útil al propósito de fortalecer en la escuela y desde la perspectiva del docente, la construcción colectiva y democrática de los sujetos y de las instituciones – entidades, normas y reglas– que den cuenta, en el marco de la democracia, la legalidad y el manejo civilizado del conflicto, de la escuela, como espacio en y para la democracia.

DEMOCRACIA: EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD¹

*José Domingo Garzón
Vicerrector de Gestión Universitaria
Universidad Pedagógica Nacional*

***L**a Universidad Pedagógica Nacional, la educadora de los educadores, extiende un caluroso saludo en este evento tan significativo, al cual quisiéramos aportar, como colofón, unas muy breves reflexiones acerca de la educación para la sociedad, el ser y el hacer del sujeto político, en otras palabras, acerca de la cultura política como pilar de la democracia.*

La democracia, este imperfecto sistema, sintetizado por Winston Churchill por allá en 1947 ante la cámara de los comunes, en aquel repetido y célebre aparte que decía, algo así como: “La democracia es el peor sistema de gobierno diseñado por el hombre, con excepción de todos los demás”.

La democracia, a cuyo nombre, en las últimas centurias, se ha configurado buena parte del mapa político del mundo, que merece, en las perspectivas educadoras, más que una reflexión circunstancial.

Por ello, iniciativas como las adelantadas alrededor de este diplomado dan cuenta de la necesidad de estar apropiando y resignificando constantemente el valor que para los ciudadanos tiene el ejercicio de sus derechos, que es otra forma de leer la democracia.

¹ Discurso pronunciado en la ceremonia de graduación del Diplomado “Programa de modernización de las instituciones y prácticas democráticas en la Escuela”, realizado en Soacha, Cundinamarca, 2011.

Quisiera iniciar este acercamiento a partir de un epígrafe que se me antoja revelador del carácter del evento que hoy nos congrega: “puede haber educación sin democracia, pero no puede haber democracia sin educación”

Ahora que, fruto de este diplomado para la modernización de las instituciones y las prácticas democráticas, hay un número significativo de ciudadanos, docentes ellos, colegas nuestros, que han surtido un proceso que los certifica como portavoces, como animadores, como críticos, como validadores y legitimadores de las opciones democráticas contemporáneas, resulta oportuno insistir en la estrecha relación entre educación y democracia.

Y es que, si bien es posible que haya tipos de educación que se den, se impartan, se generen en ámbitos políticos diversos, lejos de la noción básica que tenemos de la democracia, de manera instrumental, para propósitos productivos, no es menos cierto que, a cambio, la democracia no pueda prosperar sin educación. En otras palabras, la educación de las sociedades es el ingrediente fundamental para la democracia. Educación que se fundamente, justamente, en el rol de las ciudadanías activas, participativas.

Y aunque periódicamente, en nuestro contexto cercano, nos lamentemos de que la noción de democracia para gruesos segmentos de la población se reduzca a referentes electorales, también sigue siendo cierto que las nuevas formas de esclavitud, de sojuzgamiento, de acorralamiento de pueblos y comunidades, se debe a una ausencia de estrategias educativas, educadoras, que pongan al sujeto en la dimensión de su ética social y de una ética colectiva.

Cuando prosperan las nuevas maneras de agresión, de intimidación, y, porqué no decirlo, de prolijidad a la connivencia con actores armados, con delincuencia organizada que suplanta el poder institucional, la institucionalidad como legítimo escenario de delegación social de gobierno, a través de procesos democráticos, estamos también hablando de que hay un problema estructural, profundo, en los desarrollos educativos. Para nuestra desgracia, son varias las generaciones de colombianos que no hemos podido conciliar nuestra cotidianidad con la ausencia de la zozobra.

Muchos de los educadores, constantemente, nos interrogamos sobre nuestra responsabilidad de cara a las múltiples fragilidades que han permitido y aun permiten la aparición de los diversos fenómenos que ensombrecen nuestro futuro. Y sin duda, hay una fractura en la educación misma. A despecho de reclamar, tan solo, una educación que se fundamente en unos valores positivistas, que por lo demás no escasean nominalmente en los currículos, hay un saldo que no hemos podido cancelar, que tiene que ver con la fundamentación ética de las ciudadanías.

En un sentido muy altruista, es la ética, como condición de la subjetividad, la circunstancia que nos permite cotejar y elegir entre el bien y el mal, lo positivo y lo negativo, lo blanco y lo negro. Es en la dimensión ética en donde reside la dignidad, la propia y la que se reconoce como la del otro. Es en esta dimensión en donde el sujeto puede elegir, no solamente aquello que le representa la imagen de su ideal de sujeto, sino que también le debe, le debería significar la elección de quien le representa y representa sus derechos.

Pero cuando en un sistema como el que conocemos, frágil como se ha dicho, el ciudadano no alcanza la comprensión simbólica de lo que significa el acto de elegir, de delegar su representación, sino que asume la circunstancia momentánea y saca un parco provecho del fugaz momento en el que cada dos o cuatro años es deseado y deseable, está entregando parte de su dignidad y la dignidad del colectivo, a los intereses de grupos o conglomerados que han hecho del poder una mercancía altamente tasable, sólo para su propio beneficio.

Cuando constatamos que hay un fenómeno recurrente de corrupción que afecta los así llamados desarrollos democráticos, es allí donde interviene, o debería, o deberá intervenir el acto educador como emancipador, como revelador, como destructor de las cadenas invisibles. La educación, como medio, remedio, y como fin en sí misma; la educación como factor de reconocimiento y de conciencia sobre la asunción de derechos, la educación como el paso decisivo para hacer ciertos los postulados de nuestros acuerdos de convivencia escritos en la constitución política que nos regenta, y que

es, en todo caso, el documento que da garantía a un modelo de democracia que debemos construir, materializar.

Por ello, son tan relevantes eventos como el que nos ocupa, en donde las prácticas democráticas merecen una escuela que avance sin desmayo en la formación de ciudadanos que promuevan dentro de sus círculos, de sus áreas de ejercicio profesional y docente, la conciencia del ser y del obrar democrático. Es claro que la connotación bienhechora de la palabra democracia, no basta ella sola para inspirar los más altos fines. Es cierto que la democracia hay que aprender a ejercerla, y ese aprendizaje pasa por el conocimiento de lo que está en juego. Y la cohesión de un pueblo, sin duda, está relacionada con lo que ese pueblo entienda y asuma como el reconocimiento de sus derechos, de la justicia, de su dignidad inmanente, de la garantía de sus libertades todas.

Hablamos, entonces, de muchas palabras que componen un concepto.

Cuando en los escenarios educativos hablamos de Democracia, sin duda estamos hablando al mismo tiempo de ética, de estética, de derechos, de dignidad, de justicia, de equidad, de igualdad, de institucionalidad. Palabras tan caras al ideal de sociedad que encierra la democracia. Por eso, la palabra trasciende un concepto político, filosófico y se convierte, cómo no, en el instrumento mediante el cual se ejerce la cotidianidad, es decir, la vida en su diario transcurrir.

Se es ciudadano de una sociedad cuando ella le da un lugar al individuo, pero ese lugar se lo debe dar pleno de garantías y derechos; en el que éste es respetado como ser vivo, independiente de sus credos y creencias, de su raza o proveniencia, de su condición económica.

Muy seguramente, la educación también nos enseña, nos dice, que ese primer derecho humano, el de el respeto a su vida y su integridad, reclama inmediatamente una contrapartida semejante. El respeto a la vida y la integridad del otro. Cuando reconocemos que los derechos deben irradiar, cobijarnos a todos, ya sabemos que tenemos deberes. Y así, en un modelo

potencial de desarrollo de las sociedades, el respeto mutuo, las nociones clásicas que se escribieron primero con la sangre de la revolución francesa, aquellas de libertad, igualdad y fraternidad, son paradigmas de la convivencia, son los puntos de llegada de la democracia.

No cabe duda que por su trascendencia, el asunto de la democracia, de la civilidad, de los derechos y deberes ciudadanos, todo ello entraña la formación sistemática, sostenida y decidida de una cultura política, en busca de cimentar competencias ciudadanas, para que ellas hagan parte de las dinámicas de una conciencia que conduzca a la acción. Para referirnos a la acción, baste decir que la cotidianidad pone constantemente al sujeto a prueba, y en la antigua creencia del “libre albedrío”, a tomar determinaciones sobre la relación del individuo con la sociedad. Desde los actos más insignificantes, como tirar un papel al piso, atravesar una calle por un sitio no debido, poner música a todo volumen en un autobús, canjear un voto por un a teja o un tamal, desde esos actos, estamos revelando lo que la conciencia del bien colectivo, de la vida en colectivo, significa para nosotros. Porque, a la larga, democracia significa vida en colectivo y educación significa su sustancia, su comprensión, el acatamiento de las normas para acceder a ese propósito.

Y es allí, en procura de esa “sustancia” en donde la Universidad debe aparecer con mayor relevancia, como espacio supremo de la educación, como lugar en el que se conocen, se comparten y se transforman los conocimientos acopiados por la humanidad en su trasegar.

No olvidemos que con la invención de la universidad en Occidente, por allá en los albores del siglo XII, la humanidad inventó el instrumento mas importante para la comprensión, la transformación, la memoria, el registro de la historia, la conformación de la ciencia, los estudios sobre la sociedad, en fin, el hombre inventó un instrumento para producir y para reciclar conocimiento.

La universidad, como hoy la conocemos, fue el decisivo paso en la historia de la humanidad para dar categoría al conocimiento, categoría

transformadora, civilizadora en aquella acepción que da a la civilidad un carácter integrador, humanista, que equilibra los poderes políticos y militares que caracterizaron los inicios de la civilización humana.

Así pues, aunque la educación ha estado animando las transformaciones desde los albores de la historia, la noción de universidad, como centro de estudios superiores que especializa personas en campos del conocimiento específicos, garantizó que los diversos frentes del conocimiento de la materia, del espíritu, de la ciencia, de la creación simbólica, de la salud y la medicina, de las finanzas, en fin, de lo que ahora constituye esta magnífica epopeya de la creación humana, no se detuvieran.

Y si esta es la memoria de la educación, con su énfasis en el estadio superior, habría que decir que la democracia, como hoy la reverenciamos, esta profundamente ligada como sistema social, al escenario de la educación superior. Los griegos, referentes preferidos del sistema de gobierno del pueblo, no fueron, con todo, el modelo o el pensamiento modélico de lo que hoy es la democracia, porque métodos de gobierno fundados en los ejercicios de ciudadanía los hubo en muchas estructuras tribales.

Sin embargo, la concepción de democracia, asociada a temas como los derechos, el ejercicio de derechos, el voto universal, los mecanismos de control social, los sistemas electorales, los sistemas de pesos y contrapesos del ejercicio del poder, el propio equilibrio de poderes, en general, son mecanismos que se han ido sofisticando en los últimos tiempos, y cabe a la universidad, como institucionalidad del conocimiento, bregar por su amparo y por su constante debate para perfeccionar y poner a ritmo con la propia evolución de las sociedades.

Así pues, es notorio el encuentro de estos conceptos e instancias, y este evento hace parte, lo entendemos en la Universidad Pedagógica Nacional, de un aporte conjunto entre diversos actores sociales, para promover la democracia desde el único lugar que puede garantizar la búsqueda y, ojalá, la obtención plena de los fines que persigue: desde la educación.

Finalmente, extendemos una felicitación muy fraternal a los graduandos, encomendando a su labor la promoción social del conocimiento apprehendido.

Bogotá, febrero 11 de 2012

EL MODELO

Mario M. Juvinao Daza *

**Estudios de Doctorado en Sociología e Instituciones Jurídicas, Universidad Externado de Colombia. Estudios de Maestría en Administración y Planificación del Desarrollo Regional en la Universidad de Los Andes. Especialización en Gobierno, Gerencia y Asuntos Públicos en la Universidad Externado de Colombia – Columbia University. Economista de la Universidad Externado de Colombia. Consultor del PNUD y de los Programas de Manejo de Recursos Naturales de Colombia – BID-BIRF. Secretario Técnico del Observatorio ciudadano al Plan de Ordenamiento de Bogotá, programa de la Veeduría Distrital. Decano de la Facultad de Postgrados de la Escuela Superior de Administración Pública ESAP.*

EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA: SOBRE LA DEMOCRACIA Y LA ESCUELA

Al hablar de democracia se habla de poder y de una de sus formas de distribución social. Desde las alusiones griegas que aún perduran y las cuales se retoman discursiva y cotidianamente, se la ha asociado con el gobierno del pueblo. Para efectos de la presentación que a continuación desarrollamos, la noción de democracia se asocia con un conjunto de instituciones compartidas – normas, reglas y entidades – a partir de los que una comunidad ordena, gestiona y tramita, entre sus actores, el

ejercicio político de su poder, regula los conflictos de interés y consigue que las decisiones fundamentales respecto de los temas y problemas de interés común que afectan la vida de las personas, se traten bajo los preceptos de la civilidad y con respeto del otro y sus derechos ciudadanos.

En tanto conjunto de instituciones, esas normas, reglas y entidades, deben gozar de credibilidad y legitimidad social de modo que todo acuerdo, transacción o negociación que a su amparo se adopte y en especial aquellas que afectan los diferentes ámbitos de vida humana colectiva - cultural, ambiental - económica, social y política -, debe garantizar que a todas las decisiones-acciones públicas, se les reconozca como expresión o adquieran estatus de mandato colectivo social. Y en la medida que ese conjunto de instituciones posibilita que en la construcción de un mandato colectivo social, concurren y se involucren múltiples actores y complejos intereses, la decisión que sintetiza el acuerdo colectivo social, implica que el interés particular e inclusive el interés corporativo, se reconozcan en el interés general, así sea como oposición o su contrario. Se quiere significar con esto que para la democracia, inclusive entre los opositores políticos, las partes deben reconocerse recíprocamente como sujetos plenos de derechos.

Paradójicamente, y de modo recurrente se entiende que las instituciones democráticas, son por excelencia aquellas que permiten a los actores sociales, regular y vivir una experiencia política en la que a pesar de los modos y lógicas diferentes que determinan el uso, la apropiación e inclusive las formas en que representan el territorio compartido y en el cual están obligados a relacionarse, logran a pesar de todas sus diferencias, interesarse por la vida en comunidad. Conviven.

Obviamente y esta es la paradoja, se instaura la ficción que en la democracia las personas acceden al poder, lo poseen y se interpelan a partir de él, por tanto cada uno de los actores, a pesar de las diferencias naturales y la evidente desigualdad social que existe entre ellos, puede aportar a la construcción de mecanismos de participación, representación y gestión social, en los que políticamente gozan de influencia y reconocimiento. Esto es, gozan de poder para afectar las decisiones públicas. Gozan de poder político para construir decisiones públicas.

En las sociedades contemporáneas, son varias las instituciones que reúnen requisitos o están llamadas a recoger en su seno valores y prácticas democráticas, entre las más importantes por constituir espacios para la socialización se pueden mencionar a la familia, la escuela, el barrio, la localidad, el municipio, la región y la nación. Cualquiera de estos espacios y en ellos las instituciones que se configuren, deben garantizar que en su seno y en las relaciones que mantengan las personas por fuera de él, estas se acojan y actúen respetando por lo menos dos principios básicos característicos de las instituciones y de la conducta política democrática: la libertad y la igualdad. En ausencia de uno de ellos, sea parcial o total o de conductas humanas que le entraben, puede afirmarse de plano que se está negando o cohibiendo a la Democracia.

La libertad se realiza como valor y derecho cuando los individuos tienen el poder de optar libre y autónomamente, sin constreñimientos generados en virtud de poderes arbitrarios y despóticos, entre diferentes alternativas, por aquella que a su juicio son las que convienen a sus propósitos vitales y su bienestar. En este sentido, este tipo de construcción democrática tiende a representarse por su énfasis en la política y termina por condensarse en el método de elección, las instituciones y las reglas que regulan la toma de decisiones. Y esto implica que atiende tanto al conjunto de decisiones que se relacionan con considerandos vitales para el bienestar (vg. modelo y satisfactores materiales e inmateriales para la vida buena), los temas de agenda política y prioritaria (vg. Problemáticas y Políticas de Desarrollo) y además, con las reglas, procesos y procedimientos que se aplican para tomar decisiones (vg. regla de mayorías y minorías, consensualismo, la representación o participación política directa). Adicionalmente, se interesa por delimitar las prácticas de gobierno, la elección del gobierno y sus gobernantes y la gestión política de su programa. Dicho en otros términos, se ocupan de legitimar el qué, el cómo y el quién de la política y su gestión pública.

La igualdad se realiza como valor y derecho, cuando a los individuos se les garantizan oportunidades en el acceso a la satisfacción de sus necesidades, las básicas y las más profundas, materiales y espirituales. Suele olvidarse que la Democracia como constructo y ejercicio social la practican las personas y todas ellas, sin excepción, tienen derecho al bienestar y el desarrollo. En consecuencia, la Democracia, no es sólo una forma de

gobierno y elección; es también un dispositivo social a partir del cual los seres humanos gestionan sus decisiones respecto del tratamiento que da el Estado y la sociedad a los Derechos: Derecho a la Vida, el Derecho a un Ambiente Sano, el Derecho al Trabajo, el Derecho a la Salud y el Derecho a la Educación, en fin, a los derechos humanos. Todo ello en un marco de respeto por la diversidad y los otros.

Sólo una ciudadanía emancipada y libre de la constricción que la pobreza y las privaciones imponen al ejercicio de la libertad, estará en condiciones de abordar y vivir plena y soberanamente, la democracia. Sin lugar a dudas, si los requerimientos esenciales están cubiertos, se potencian las posibilidades para realizar las libertades políticas, económicas, sociales y con ello, las personas, estarán en mejores condiciones para explayar su sentido creativo, su productividad, fortalecer su identidad y sentido de pertenencia al género humano.

La Democracia se acerca a su plenitud sólo cuando estos dos valores quedan cubiertos por el accionar político del Estado, la sociedad y las personas. Entre las instituciones que reúnen requisitos o están llamadas a recoger en su seno valores y prácticas democráticas mencionadas anteriormente, nos interesa, en esta ocasión, referirnos a la Escuela.

La institución escolar es especialmente importante porque posee algunas características que “hacen de ella un escenario excepcional para la construcción de una cultura democrática”. Después de la familia y su campo relacional, para los niños, la institución escolar es el primer espacio de actuación pública en el que convivirán y en el cual permanecerán hasta bien entrada la juventud. La escuela es por excelencia, un espacio privilegiado de su socialización. Además, la escuela les ofrece la oportunidad de relacionarse con la autoridad del adulto maestro, lo que supone su encuentro con un conjunto de normas, reglas y actores, con la institución normalizada que le especifica fines, derechos y deberes; y simultáneamente de encontrarse con sus pares, otros niños y jóvenes con quienes hay lugar a re -pensar, re -sentir, re -actuar los fines, derechos y deberes propuestos e inclusive a forjarles sentidos nuevos, crear otros, a los que se adscriben activa o pasivamente y que forman parte de su realidad social y praxis política. Su vida política transcurre así, consciente o inconscientemente, entre

conductas afirmativas o transgresoras, públicas o reservadas, en “una suerte de limbo esquizofrénico” en el que son receptores-productores de institucionalidad.

Es por eso que este es un excelente estadio para abordar junto a los niños y jóvenes, el proceso de enseñanza- aprendizaje en democracia. La escuela es un lugar y coincide con un momento del desarrollo personal, en el que los actores prestan especial atención a la configuración de su identidad, al ensayo y la experiencia. Por otra parte, la institución escolar “es puente y vehículo” frente al mundo social “externo”, frente a otros modos y roles de comportamiento social, por ejemplo, el mundo del trabajo y sus instituciones; lo cual le incita a ampliar la mirada por encima del presente, al intentar sintetizar parte de la historia del desarrollo de la humanidad y sus hallazgos y recrearla como parte del objeto que se enseña y aprende. Y aunque hoy, esa función de “generadora- degeneradora- regeneradora” de cultura y sentido esté siendo fuertemente cuestionada y la sociedad encuentre otras instituciones – también fuertemente cuestionadas aunque no necesariamente excluyentes- tales como los medios masivos de comunicación y las redes informáticas, etc; es indudable que la institución escolar sigue teniendo un papel central para la formación social y política de la ciudadanía.

Por estas razones y otras que se irán desarrollando a largo de este texto, se entiende por qué la escuela interesa como institución formadora en democracia. En nuestra experiencia, más que la escuela, interesan las escuelas. Con fines de intervención, con el objeto de aprovechar el potencial de esta institución, en y para el desarrollo de la cultura democrática, es preciso advertir que cada uno de los conceptos expuestos y aquellos que se traigan a consideración adelante, más que como intuiciones teóricas y generales, que expresan el deber ser de la democracia, deben ser procesados en correspondencia con las situaciones objetivas y concretas, en las cuales se tensionan las relaciones democráticas, se vive la democracia. Con fines de intervención y con el objeto de educar en democracia, los asuntos descritos deben ser sometidos al escrutinio permanente y riguroso, en y desde el quehacer cotidiano por las personas que le habitan con su acción social y política, valga decir, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y egresados. La escuela debe ser entendida en su realidad contextual y reflexionada como preocupación significativa por sus actores y además, en

correspondencia con su situación histórica, toda vez que en ella las personas están en posibilidad de crear con su acción política, la democracia como valor y praxis. Y son esas personas, las que conviven, las que despliegan sus ideas, sus sentimientos y sus acciones las que contribuyen a configurar, en la interacción social, a la comunidad. No sobra advertir, que sí se amplía la mirada más allá del entorno inmediato a la escuela, léase el barrio, la localidad o el corregimiento y se avanza sobre la ciudad, la nación o el mundo, la lista de actores relevantes es susceptible de enriquecerse y ganar en complejidad.

De este modo, problematizar la experiencia escolar en democracia, interrogarla desde el cotidiano y avanzar reflexivamente en este proceso, supone propiciar prácticas tendientes al reconocimiento político recíproco de las personas que la habitan, supone que se les admita como ciudadanos activos. Esto significa que la institución escolar no debe ser ni asumir el ejercicio de la educación en democracia, como alistamiento o la inculcación de conocimientos, destrezas y habilidades que preparan para el mañana - la adultez- o para su aplicación fuera de la escuela. Por el contrario y este es un imperativo que desarrolla este enfoque, la ciudadanía activa es algo que se piensa, se siente y se actúa, tiene que vivirse, intensamente en la escuela. De ahí la importancia del reconocimiento de cada uno y de todos - directivos, docentes, estudiantes, padres y madres y demás actores relevantes, como actores políticos y sujetos con derechos. Ello permite, entonces, referirnos y reconocer en la escuela a una Comunidad Política; noción, que es importante porque nos permite delimitar socio-espacial y temporalmente el escenario territorial en que se vive y sobre el cual se debe gestionar la educación en democracia.

De otra parte, es necesario referirse a la noción de ciudadanía, más cuando en la escuela y dentro del enfoque que desarrollamos es un atributo propio de todos los actores. La ciudadanía se asume como una condición social y política, lo que implica remontarse más allá de su caracterización como simple condición legal. Quien es reconocido y obra como ciudadano, es aceptado como un sujeto social capaz de desplegar capacidad crítica, interpretar y discernir sobre las decisiones públicas; capaz de interpelar al gobierno y responsable político - por omisión o acción - de sus actos y consecuencias. También es reconocido porque es sujeto de derechos y a su vez, gestor de garantías para que esos mismos derechos se hagan posibles

en los demás. Sin lugar a duda, la ciudadanía activa en la escuela supone el reconocimiento de los actores como sujetos sociales y de derechos pero especialmente en el ámbito de la escuela, conviene remarcarlo, es la condición natural extensible a niños, niñas y jóvenes. Frecuentemente no es así y en especial en el caso de estos últimos se les considera carentes de los atributos de la adultez, por lo que poco o nada son tenidos en cuenta por los “mayores” – directivas escolares, docentes y padres de familia – en tanto sujetos políticos e inclusive sujetos de derechos.

Muy importante resulta advertir que el objeto perseguido detrás de una ciudadanía activa, responsable, respetuosa, participativa y con sentido de pertenencia escolar, se conecta con la capacidad de participar e ingerir en el proceso de construcción y gestión de las políticas que se trazan en la definición de los procesos pedagógicos, curriculares, administrativos, presupuestales y por supuesto, frente a los dispositivos institucionales – normas, reglas y entidades – que regulan los anteriores y que además pretenden regular la convivencia. En este último caso cabría llamar la atención sobre la forma como se asume la participación en lo que tiene que ver con la definición del proyecto pedagógico, la elaboración del PEI, el Manual de Convivencia y los asuntos del gobierno escolar en la escuela, dado que su abordaje obedece más un ritualismo formal y legalista que a un ejercicio de poder compartido bajo reglas democráticas. Se sabe bien, que la anterior es una práctica extendida, facilista y corrupta, que deforma las relaciones entre sujetos e instituciones escolares y que además copta, selecciona, direcciona, controla y limita la ciudadanía escolar, al punto de convertirla en una alternativa políticamente inocua o en el mejor de los casos, en un instrumento que sirve al propósito de “estabilidad” formal perseguidos por las directivas escolares.

A propósito de una situación parecida, Ruiz comenta: *“El riesgo que se corre, en este caso, es el de no trascender el eslogan mismo y producir en los actores de la escuela escepticismo y frustración. Iniciativas auténticas de formación democrática exigen la transformación de las prácticas educativas, de las formas de disciplinamiento y control, del tipo de relaciones que allí establecen sus actores –docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad– y de los procesos de convivencia escolar”*.

Al ciudadano escolar se le debe incentivar y permitir una práctica política crítica, imaginativa, incluyente y decente que trascienda a la frustración y potencie el sentido de pertenencia con la escuela y en el que como consecuencia, asuma compromisos activos con su propio proceso educativo. De este modo, se hace política y se vive la ciudadanía como una opción pública.

En procura de alcanzar la condición anterior descrita para la escuela, investigadores y consultores de Escuela Galán han reflexionado y se han comprometido en programas y proyectos volcados sobre la educación, en y para la democracia, dirigidos unas veces a la comunidad escolar como un todo y en otras ocasiones, a algún actor específico. Las escuelas de jóvenes y estudiantes, son ya una tradición en esta entidad. Un actor que en años anteriores fue objeto de permanente atención fue el de los docentes. Recientemente, esa experiencia ha sido retomada y se ha vuelto a potenciar el papel de docentes y sus prácticas pedagógicas. Y junto a esta reflexión se ha avanzado en la lectura y comprensión de las instituciones escolares, sus potencialidades y limitaciones para la formación democrática.

La importancia de formar docentes para la democracia

Con estos precedentes, y teniéndola como eje medular de este ejercicio, se ha estructurado una propuesta dirigida a la formación de maestros: educación para la democracia. En consecuencia y desde esta perspectiva, se “habla de formación cuando se hace referencia a un ejercicio que afecta en lo más íntimo y profundo la razón¹ y las convicciones morales² de los sujetos, sus conductas y sus comportamientos como individuos y seres sociales. Que supone, además, la afectación de la estructura lógico-conceptual y sensible del pensar y sirve como referente de la interpretación y valoración de la experiencia individual y colectiva. Implica convocar y facilitar el florecimiento

1 La razón, entendida como facultad intelectual, procura la formación de conocimiento objetivo. Se apoya para ello en la lógica y en los procedimientos de indagación e interpretación que pretenden respetar, en esencia y forma, explicaciones ceñidas estrictamente a la realidad observada.

2 La convicción moral, entendida como facultad intelectual, procura la formación de conocimiento subjetivo y valorativo. Se apoya para ello en la lógica y en los procedimientos de indagación e interpretación que admiten la subjetividad, las emociones y las sensaciones, en la construcción de las explicaciones sobre la realidad observada.

de la razón crítica y de la reflexión sobre los sentidos, las ideas y los juicios de valores que fundamentan las acciones personales”.

Los maestros proyectan, en y desde la escuela, su influencia en la formación de una ciudadanía activa, para que desde allí mismo se practique y ejerza la democracia, en cada paso y con cada gesto refleja y advierte sobre la posibilidad que sus aprehendientes la ejerzan y le sigan practicando en el resto de la sociedad. Aunque no existen fórmulas providenciales para enfrentar la crisis de confianza y de sentido por la que atraviesa la educación, no hay duda de que una recuperación política y pedagógica de la acción educativa contribuirá sustancialmente a darle un sentido ético, político y profesional al trabajo que docentes y directivas realizan en los centros educativos del país. Ello por sí solo, sería un gran paso hacia la cualificación de las prácticas educativas³.

Un cuerpo de docentes con formación política democrática y un conjunto de instituciones formales y no formales transformadas y habilitantes de los valores y de las prácticas democráticas será una garantía para la innovación pedagógica y un gran antídoto para la apatía y la abulia que embarga al estudiantado en la escuela. Con docentes e instituciones que interpreten y actúen sus prácticas pedagógicas inspiradas en los principios de la libertad, la igualdad y la solidaridad, la escuela estará en condiciones de enfrentar y propiciar transformaciones en las prácticas antidemocráticas, la violencia cotidiana y el ejercicio limitado de los derechos y deberes presentes en la sociedad colombiana.

La escuela requiere fortalecer la construcción colectiva y democrática de reglas de gobernabilidad y de legalidad, adquirir legitimidad, porque en muchos casos está inmersa en contextos sociales problemáticos que van desde la violencia intrafamiliar, las precariedades económicas y las economías ilegales, hasta las manifestaciones del conflicto armado. Docentes con formación política democrática estarán en mejores condiciones para entender y actuar en tales contextos.

La existencia de un conflicto armado hace que un objetivo fundamental del país sea alcanzar y consolidar la paz y un programa de educación política

3 Documento estudio base para la formulación de un Programa de Especialización en Educación para la Democracia, construido en colaboración con Francisco Reyes. Escuela Galán-UPN, 2012.

para la democrática tendrá una inmensa importancia en buscarlo, puesto que se ocupará del estudio y la práctica de los conceptos fundamentales sobre la paz, la justicia social, el liderazgo político, la gobernabilidad democrática y el reconocimiento y tratamiento de los conflictos.

Por ende, la formación de sujetos políticos para la democracia constituye un imperativo de orden ético y social en el sentido que les corresponde a ellos – los sujetos políticos- la gestión de las condiciones políticas e institucionales que faciliten y garanticen el pleno derecho a gozar de las ventajas y de los progresos que emanan del avance de la humanidad. Y este imperativo (exigible de la política) es una condición de cualquier proceso social democrático que se edifique sobre la dignidad humana y el respeto de su entorno sea con el objeto de morigerar situaciones y efectos adversos o sea para acordar un esquema de distribución de cargas y beneficios equitativos y justos.

En este orden de ideas, el Programa de Educación para la Democracia se concibió con la misión de aportar a la formación de un grupo de docentes capaces de liderar y contribuir positivamente en la construcción y consolidación de una práctica política ciudadana y de los dispositivos institucionales que promuevan y realicen la democracia, en la escuela. Con la consecuencia de que al formar sujetos políticos sean por ellos mismos y a partir de la escuela, quienes aporten a la gestión de las condiciones – cognitivas, axiológicas y prácticas - que deben experimentarse en otros ámbitos de la vida social: la familia, el barrio, el trabajo y la comunidad local, regional, nacional o global para la democracia. Se trata de aportar a la formación de la masa crítica ciudadana que coadyuve en y desde la escuela a consolidar, la democracia y su proyecto previsto en la Constitución Política de 1991.

En este contexto, el diseño y puesta en funcionamiento de un Programa de Educación para la Democracia debe responder a las siguientes necesidades:

- Actualizar y profundizar los conocimientos que sobre el desarrollo de la política y la construcción de la democracia viene ocurriendo en el mundo, especialmente en América Latina y específicamente en Colombia.
- Alimentar y desarrollar la reflexión y el debate acerca del papel que la educación y los educadores juegan respecto de la construcción de la

democracia y de la formación de sujetos políticos activos en nuestras sociedades y en la escuela.

- Utilizar y aprovechar la información y el conocimiento que la globalización ha puesto a circular respecto de la Ciencia de la Educación y de las Ciencias Políticas, para caracterizar y elevar el nivel de comprensión de las múltiples relaciones que existen entre estas dos disciplinas.
- Transcender la formación teórica y discursiva e instalar junto al docente y su experiencia cotidiana, en lógica de interrogación y problematización permanente de su quehacer cotidiano como maestro y ciudadano, metodologías concretas, operativas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la democracia.

La propuesta ha evolucionado en diferentes sentidos, conceptual y metodológicamente e inclusive en su forma y estructura hasta derivar en un programa de educación formal de posgrado. Lo que empezó como un diplomado⁴ cuya primera experiencia se concretó en el municipio de Soacha, Cundinamarca está haciendo tránsito hacia un programa de formación posgradual especializado en educación y democracia que se ocupa de la formación de los maestros a partir de tres grandes núcleos problematizadores de la relación educación y democracia:

- Las enseñanzas sustanciales y básicas necesarias, en educación y pedagogía requeridas para orientar los proceso de enseñanza - aprendizaje en democracia. Corresponden con el momento de la reflexión y el refuerzo de saberes para el ejercicio profesional de la docencia. Además de contribuir a explicitar, los asuntos conceptuales y de metodología, que ordenan, orientan y cualifican los sentidos y precisan los enfoques a partir de los que se establece la relación entre la educación y su interpretación política.
- Las enseñanzas sustanciales y suficientes, en cultura e instituciones democráticas que se requieren para orientar la reflexión, la construcción

4 Con el auspicio del Banco Interamericano de Desarrollo, la colaboración y acompañamiento de Universidad Pedagógica Nacional y la participación y recurrente apoyo de la Secretaría de Educación y Cultura del Municipio de Soacha, se realizó una experiencia piloto en educación y democracia que denominamos “Programa de Modernización de las instituciones y de las prácticas democráticas en la Escuela”. El programa fue diseñado y ejecutado por la Corporación Escuela Galán. Más de 180 docentes de colegios y escuelas de Soacha, aprendieron y enseñaron, a través de su participación y experiencia.

de saber y la transformación democrática en la escuela. Es el momento de la reflexión y refuerzo de saberes para el ejercicio profesional de la política. Contribuye a ordenar, orientar y cualificar los sentidos y a la apropiación de los principios y desarrollos de la cultura democrática, la construcción de nuevos liderazgos políticos, el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática, el respeto a los derechos humanos, la resolución dialogada y pacífica de conflictos y se promueve, la apropiación y el compromiso de los docentes con prácticas educativas sostenidas en los valores de la democracia y la ética ciudadana. Responde por los contenidos estratégicos a enseñar sobre democracia.

- Finalmente, se trabaja sobre un conjunto de enseñanzas y aprendizajes, central en la estructura final del programa. Se trata del Laboratorio de Proyectos de Formación Ciudadana. Es el momento para propiciar un ejercicio de síntesis y de realización práctica e incidencia sobre el espacio escolar a partir de los saberes construidos en los dos núcleos anteriores. Es un ejercicio en la praxis y para la praxis.

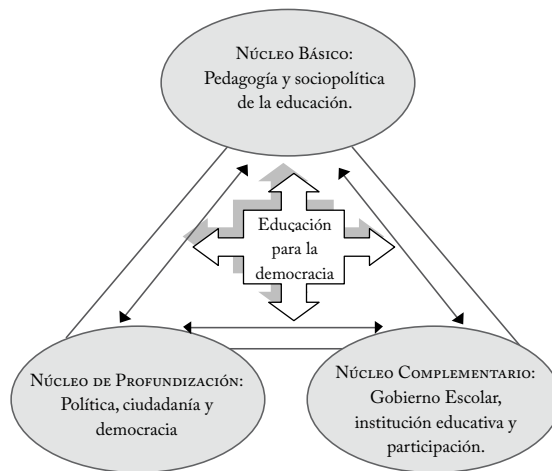
Este último aspecto se resume una premisa fundamental: la actividad pedagógica tiene sentido *“cuando los participantes tienen la oportunidad de poner en práctica su saber”*. En esta perspectiva, el maestro interactúa con su objeto de conocimiento, aprende y vivifica su experiencia mediante su aplicación a situaciones concretas: su escuela. Esto obliga a que su aprendizaje descansa sobre fines específicos o reales. Su conocimiento además de teórico y conceptual, se produce en la interacción con otros: estudiantes, directivos, autoridades académicas y otros actores sociales- líderes locales, organizaciones sociales, del mundo de la cultura, la productividad o la política. Finalmente, lo que se propone alcanzar bajo la premisa señalada, es la construcción de conocimiento significativo, conocimiento que este caso, se obtendría a partir de la realización de un trabajo formativo que implique la intervención política del espacio escolar cotidiano.

Metodológicamente, la construcción de conocimiento en las condiciones descritas, exige contar con las didácticas y herramientas necesarias para alentar a los docentes a que asuman esta labor. Esa herramienta para efectos de este programa se sintetiza y concreta en la propuesta de “Gestión Ciudadana” y la aplicación constante del Módulo de “Liderazgo y Ciudadanía en

Tiempos de Colegio”. La propuesta constituye “una apuesta por la construcción de los jóvenes como sujeto político, por su autonomía y organización juvenil, y se funda en un enfoque de construcción de conocimiento y de la acción colectiva como participación solidaria”; es una herramienta que marca el día a día, el momento a momento y precisa en forma didáctica y detallada un: *cómo, cuándo y dónde, para desarrollar habilidades para experimentar.*

Por todo lo anterior y como una consecuencia de la búsqueda de soluciones a estas necesidades, los resultados obtenidos han de contabilizarse como aportes que fortalecen individualmente cada una de las dos disciplinas base a partir de las cuales se trabaja la idea de formación: la Ciencia de la Educación y la Ciencia Política – y de forma simultánea, los campos temáticos en que estas se cruzan y sintetizan, dando origen al objeto de estudio que nos ocupa: la relación entre *Educación y Democracia*. De este modo, estos desarrollos son importantes en pedagogía, docencia e investigación y acción para la democracia escolar.

ESQUEMA GENERAL DE LA ESTRUCTURA DEL PROGRAMA



A manera de conclusión, y como síntesis general, el compromiso con la democracia se concreta en esta ocasión bajo la forma de un modelo pedagógico en formación y , que intenta paradójicamente la formación de maestros abiertos a las innovaciones pedagógicas, científicas, políticas, culturales y

sociales, capaces de producir y reproducir conocimiento por medio de la investigación e incrementar su saber pedagógico y propiciar los cambios educativos que exija la democracia escolar.

PEDAGOGÍA CRÍTICA, DEMOCRACIA Y FORMACIÓN

*Alexander Ruiz Silva **

** Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO -Sede Académica Argentina- Buenos Aires, 2009. Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario, convenio CINDE - Universidad Surcolombiana, Bogotá, 1999. Especialista en Gerencia Social, Escuela Superior de Administración Pública - ESAP, Bogotá, 1997. Psicólogo, Universidad Católica de Colombia, Bogotá, 1993. Filósofo, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1995. Estudios de Inglés, Universidad Nacional de Colombia y The British Council. Profesor Asociado, Universidad Pedagógica Nacional (Actual vinculación). Profesor invitado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO -Argentina. Profesor invitado Centro de Pedagogías de Anticipación - CEPA, Ministerio de Educación, gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.*

PRESENTACIÓN

El compromiso de asumir la pedagogía como una disciplina crítico - social implica que los educadores dirijan buena parte de sus esfuerzos a la reflexión sobre su hacer y a la resistencia activa frente a la manipulación y control propios de órdenes abiertamente desiguales como los que caracterizan la sociedad actual. En este sentido la tarea de la formación de los maestros perfila un horizonte moral ineludible. Para

los pensadores de la teoría crítica la democracia es la mayoría de edad de la sociedad, pero para aspirar a una sociedad de este tipo es indispensable contar con sujetos sociales encaminados a la búsqueda de la autonomía, esta, denominémosla, finalidad cognoscitiva-emancipatoria se antepone a los intereses individuales de quienes, bajo la máscara de expertos, intentan despolitizar los contextos de formación, por tal razón, es necesario trabajar en favor de un ethos educativo que entre sus exigencias enfatice en la responsabilidad social y el compromiso político para la transformación cultural. De éste y otros asuntos relacionados trata el presente módulo, el mismo que se estructura en tres ejes temáticos, íntimamente vinculados entre sí, estos son:

- Horizonte normativo: la autoridad y regulación de la vida en común en la escuela.
- Sentido ético, político y crítico de la convivencia escolar.
- Pedagogía y ciudadanía.

De este modo, el primer eje articula los temas: el sentido de las normas; poder, otredad y autoridad y expresión, orientación y regulación. El segundo eje, por su parte, vincula los temas: el manual de convivencia; ¿participar para qué? y el sentido ético y político de la convivencia escolar, y finalmente, el tercer eje gira en torno a las temáticas: la ciudadanía en las sociedades democráticas; educar para la ciudadanía y educar en ciudadanía y la educación de la subjetividad política. Estos tres ejes serán desarrollados en el apartado de referentes teóricos.

OBJETIVOS

En el desarrollo del presente módulo se espera que los estudiantes, actores activos de su propio proceso de aprendizaje, puedan:

- Estudiar y comprender los vínculos conceptuales y prácticos entre la ética, la política y la pedagogía, en el campo de la educación.

Para el logro de este objetivo general de aprendizaje se proponen como objetivos específicos y articuladores de los ejes de formación, los siguientes:

Para el Eje 1. Horizonte normativo: la autoridad y regulación de la vida en común en la escuela:

- Lograr que los participantes –maestros en formación y maestros en ejercicio– comprendan, distingan y apliquen en su contexto educativo las nociones y procedimientos éticos para la legitimación de la autoridad y la regulación de la vida en común.

Para el Eje 2. Sentido ético, político y crítico de la convivencia escolar.

- Promover y propiciar en los participantes la capacidad de análisis y problematización de los procesos de convivencia escolar, así como brindarles elementos filosóficos y pedagógicos para una promoción incluyente y justa del otro.

Para el Eje 3. Pedagogía y ciudadanía.

- Propiciar que los participantes comprendan y promuevan en su praxis relaciones proactivas e incluyentes entre su saber pedagógico y formas de asunción y ejercicio de la ciudadanía.

El desarrollo del módulo exige la aplicación combinada de varias estrategias pedagógicas, entre estas, la presentación de conferencias sobre los diferentes tópicos del programa, la discusión de material didáctico trabajado en aula, la coordinación y presentación de trabajos individuales y/o grupales de los participantes, la utilización de recursos complementarios (películas y demás ayudas audiovisuales, sobre los temas desarrollados), la conformación de grupos de discusión, y la presentación de conclusiones y exposición de resultados en plenaria. Se trata de abordar los contenidos del módulo mediante estrategias de taller, generando una permanente y directa participación de todos los involucrados.

*Referente teórico***EDUCAR PARA SER Y CONVIVIR***A Álvaro Vargas R., in memoriam.***De lecturas, amores y compromisos***Una introducción muy personal.*

Lo primero que leí movido por una auténtica curiosidad fue un libro de cuentos de Franz Kafka: La metamorfosis y otros relatos. No recuerdo la editorial ni la ciudad de la edición. En consonancia con lo que suelen decir algunos estudiantes de la UPN al referirse a los libros a los que acceden, tengo que decir que era un librito de pasta amarilla y hojas de papel periódico.

No tendría más de doce años cuando Álvaro Vargas, el primer entrenador de fútbol que tuve y una de las personas más influyentes en mi vida me dijo: “no basta con ser el capitán del equipo, si quieres que tus compañeros te hagan caso tienes que tener mucho más en la cabeza y hablarles de otra manera que no sea a los gritos” entonces me dio ese librito de pasta amarilla que estaba muy lejos de ser un manual de estrategias de fútbol.

Luego me regaló o me prestó más libros. No recuerdo cuántos. No todos esos libros los entendí, no todos los disfruté, pero todos me resultaron, de una u otra manera, fascinantes. Me parecía que los escritores eran seres especiales capaces de hablarme directamente, de hablarle a cualquiera, de hablarle a la humanidad entera. Luego supe que Álvaro también escribía, así que leí algunos de sus cuentos escritos a mano en una bella caligrafía. El cariño, la gratitud, la admiración hacían que no encontrara mayor diferencia entre los cuentos de Álvaro y Ojos de perro azul, La siesta del martes y los demás cuentos de Gabriel García Márquez, reunidos en aquel libro de pasta azul turquesa que también perdí cuando el pueblo ya no estuvo más.

Nunca me gustó la idea de la lectura obligatoria. En las escuelas de Armero en la década del setenta y la primera mitad de los ochenta la lectura más corriente, casi la única posible, eran los manuales escolares. Con esos libros era difícil conversar, con los de Álvaro era prácticamente imposible no soñar. Sin embargo, nunca me consideré un gran lector, al final del bachillerato ni siquiera fui buen estudiante, en todo caso, fui mucho mejor futbolista.

Si hubiera tenido que elegir, en aquellos días, entre la literatura y el fútbol no lo hubiese dudado, habría elegido el fútbol. No había nada que pudiera hacer mejor en la vida, ni un modo más fácil de hacer amigos.

¿Cuántas cosas han pasado? Parece mentira que el tiempo transcurrido desde entonces pueda comprenderse y expresarse en décadas. ¿Cuántos encuentros?, ¿cuántas palabras?, ¿cuántas memorias?, ¿cuántos olvidos?

Después del colegio, después del pueblo, mi vida ha sido, en buena medida, desde los 18 años, un diálogo infinito con las personas que amo, un diálogo lleno de amor y de humor al que se han ido sumando nuevos amigos. Quizás es por este tipo de experiencias que la filosofía moral pone el acento en el diálogo como única posibilidad de configuración de la identidad, en palabras de Charles Taylor (1997): “[...] conllevaría un enorme esfuerzo, y probablemente muchas rupturas desgarradoras, el *impedir* que nuestra identidad se formara por las personas que amamos. Considérese lo que entendemos por identidad. Quiere decir quiénes somos, “de dónde venimos”. Porque éste es el sustrato contra el cual nuestros gustos, deseos, opiniones y aspiraciones adquieren sentido. Si algunas de las cosas que más aprecio solo me son accesibles en relación con la persona a la que amo, entonces ella se convierte en parte de mi identidad”. Pensar la relación entre la educación, la pedagogía (desde una perspectiva crítica), la convivencia escolar y la democracia siendo maestros es pensar una actividad humana en clave identitaria, en relación con lo que somos, con lo que amamos, de esto es de lo que trata este módulo.

La formación moral y política

Eje 1. Horizonte normativo: la autoridad y regulación de la vida en común en la escuela.

Considerar la moral como fundamento de la experiencia humana, significa que la comunicación requiere una orientación hacia el entendimiento, más allá de sus usos puramente instrumentales y en confrontación, especialmente, con aquellos dirigidos a la dominación y al sometimiento de los otros. Esta orientación hacia el entendimiento se legitima, moralmente, no sólo en el plano de la comunicación interpersonal sino también en el ámbito de las relaciones interculturales. Confluyen aquí una pretensión moral basada en la significación o en la construcción de normas justas e incluyentes, con una pretensión política basada en la idea de una ciudadanía activa y deliberativa.

Vale agregar que el valor que puede tener la filosofía, en general, en el campo de la educación reside en su capacidad de orientar acciones formativas y de proveer a los educadores elementos conceptuales para el análisis de su praxis. Este propósito se distingue de aquél que es propio de las ideologías de dominación, mediante el cual las prácticas educativas no se orientan sino que se prescriben. En los casos en los que la teoría ha tenido la audacia de prescribir la vida de todos los días y nos ha señalado indefectiblemente qué cursos de acción tenemos que seguir, nos encontramos ya en el totalitarismo (Heller y Fehér, 2000: 249), y allí, como hemos tenido que aprender dolorosamente, no tienen lugar ni la imaginación humana ni la razón compartida.

Lo que nos dicen el joven Benjamin, el viejo Adorno y la pretensión de una filosofía práctica de la educación.

Asuntos de tanta importancia como los relacionados con la educación moral no pueden prescindir de orientaciones teóricas, tal y como lo intuyera Walter Benjamin en uno de sus escritos de juventud:

“Muchas veces se siente la tentación de rechazar desde un principio las disquisiciones teóricas sobre la enseñanza de la moral mediante

afirmaciones como ésta: la cuestión moral es meramente personal y se sustrae a cualquier esquematización o norma. Independientemente de que esta afirmación pueda ser cierta o no, la enseñanza de la moral resulta ser exigible como algo universal y necesario. Y en la medida en que esto es así, esta exigencia misma necesita ser probada también teóricamente” (1994: 83).

Pensar la educación desde la filosofía práctica no significa circunscribir, de manera forzada, al marco de interpretación de una teoría en particular, todos los fenómenos centrales o periféricos relacionados con la manera cómo aprendemos a reconocer, aceptar, revisar, corregir o proponer valores para la interacción; se trata, principalmente, de contar con un cuerpo conceptual que contribuya a la apertura de espacios de reflexión, promoción y desarrollo de la conciencia crítica y el ejercicio de la solidaridad.

“La enseñanza de la moral –enfatisa Benjamin– combate el carácter periférico, errático y sin convicción de nuestros deberes, así como el aislamiento intelectual de nuestra formación escolar. No se trata, desde luego, de entronizar desde fuera, junto con las tendencias de la educación moral, el contenido de la formación, sino más bien de captar la historia de sus materiales, el espíritu objetivo mismo. En tal sentido, se debe esperar que la educación moral respete el paso a una nueva educación de la historia en la que hasta nuestro propio presente pueda llegar a encontrar su lugar en la historia de la cultura” (1994: 92).

Ningún modo de educar moralmente puede ser independiente de las intuiciones que guían el comportamiento de las personas cotidianamente o de los principios legales vigentes en una sociedad determinada; tener en cuenta estos dos referentes sociológicos remite, claramente, a un sentido contextual de la educación. De manera similar, cualquier intento de fundamentación de la educación moral y política precisa de razones y supuestos en los que se soporte una vinculación real y factible entre teoría y práctica.

La Teoría Crítica, de manera temprana y profética, advirtió sobre los riesgos que podría acarrear para nuestros procesos de formación, la escisión

entre la reflexión filosófica de los objetivos prácticos de la educación y la intervención de las problemáticas sociales concretas. La educación pensada en clave tecnocrática ha mantenido abierta esta brecha, de tal modo que los referentes de discusión y análisis en los contextos educativos situados (Vg. escuela, universidad), parecieran aludir a una realidad completamente distinta a la que se encuentra allende las fronteras de la escuela. En palabras de Adorno:

“A menudo los maestros son percibidos bajo las mismas categorías que el protagonista desgraciado de una tragicomedia de estilo naturalista; cabría hablar, con la mirada puesta en él, de un complejo de ensoñación. Están bajo la permanente sospecha de vivir fuera del mundo. (...) En el cliché de esa vida fuera del mundo se entremezclan los rasgos infantiles de algunos maestros con los de muchos alumnos”. (1998: 77)

Si en la Teoría Crítica se expresa un objetivo político-social encaminado a establecer una mediación científica y cultural entre teoría y praxis, una visión crítica de la educación asume este mismo objetivo pero dirigido al establecimiento de una mediación pedagógica entre teoría y praxis. Quizás hoy no hay mayores dudas respecto a que esta mediación se establece en relación con objetivos cognitivos, en relación con el aprendizaje, sin embargo, en lo atinente a propósitos de corte político y social, éstos suelen oscurecerse o mantenerse en permanente estado de latencia. El compromiso de asumir la pedagogía como una disciplina social crítica dirige los esfuerzos de los educadores hacia una forma de utopía, hacia una reflexión permanente sobre su quehacer, enfatizando en propósitos y procedimientos emancipatorios en respuesta a la manipulación y control producidos en órdenes sociales abiertamente desiguales.

De esta manera, el problema central de la educación moral es construir formas de comunicación *libres de dominación*, a partir del énfasis en la argumentación y la capacidad de persuasión sensible y racional. Así, las argumentaciones o, mejor sería decir aquí, el discurso argumentativo, se convierte en la base para la legitimación de toda norma situacional. *La norma ética necesaria* se descubre y las normas situacionales se construyen

solamente reconociendo de antemano una estructura de comunicación que las soporta. Este soporte es, por lo demás, condición de posibilidad de todo principio de acuerdo, en otros términos, es a la vez fundamento y consecuencia de la interacción humana, y criterio de orientación práctica de todo posible disenso o consenso. Podríamos considerar que se trata de las *condiciones normativas de la argumentación* y de todo sentido legítimo de autoridad.

La otra odisea

Eje 2: Sentido ético, político y crítico de la convivencia escolar.

Entender lo educativo en los términos expuestos exige establecer o reconstruir algunas relaciones: términos como voluntad y autonomía se encuentran tan emparentados como los de ciudadanía y democracia. Así, no se puede ser un sujeto autónomo si no se quiere serlo, si no se siente necesidad de serlo; y no se vive en una sociedad democrática si ésta no está constituida por ciudadanos que estén dispuestos a asumirse como tales. La siguiente narración de Lion Feuchtwanger, recreada por Zygmunt Bauman (2004: 23), me resulta especialmente esclarecedora para nuestro tema de reflexión:

“En una versión apócrifa del famoso episodio de la Odisea “Odysseus und die Schweine: das Unbehagen an der Kultur”), Lion Feuchtwanger sugiere que los marineros hechizados y transformados en cerdos por Circe estaban encantados por su nueva condición y resistieron desesperadamente los intentos de Odiseo por romper el hechizo y devolverles la forma humana. Cuando Odiseo les dice que ha encontrado unas hierbas mágicas capaces de deshacer el hechizo y que pronto volverán a ser humanos, los marineros –devenidos– cerdos, corren a esconderse a tal velocidad que su ferviente salvador no puede alcanzarlos. Cuando Odiseo logra finalmente atrapar a uno de los cerdos y frotarlos con la hierba milagrosa, de esa pelambre surge Elpenor, un marinero como cualquiera, insiste Feuchtwanger, común y corriente desde todo punto de vista, “igual a todos los demás, ni

especialmente dotado para la lucha ni notable por su ingenio”. El liberado Elpenor, en absoluto agradecido por su liberación, atacó furiosamente a su “liberador”:

¿Así que has vuelto, granuja entrometido, otra vez a fastidiarnos y molestarnos? ¿Otra vez a exponer nuestros cuerpos al peligro y a obligar a nuestros corazones a tomar nuevas decisiones? Yo estaba tan contento, podía revolcarme en el fango y retozar al sol, podía engullir y atracarme, gruñir y roncar libre de dudas y razonamientos: “¿Qué debo hacer, esto o aquello?”. ¡¿A qué viniste?! ¿A arrojar me de nuevo a mi odiosa vida anterior?”.

Parto de la consideración de que en nuestra actual condición social, el proyecto moral de la Ilustración, en clave de autonomía, tiene vigencia sólo en relación con un proyecto político, propio de sociedades con democracias frágiles, en clave de ciudadanía. En términos más puntuales: se puede aspirar a ser plenamente autónomo sólo si se está dispuesto a ejercer activamente la ciudadanía. Pero, ¿qué significa hoy ser un sujeto autónomo? y ¿qué entendemos por ciudadanía activa? No son asuntos sobre los cuales exista, precisamente, en el ámbito académico y en el mundo de todos los días, demasiado consenso.¹

Si el sujeto contemporáneo encuentra la mayor fuente de sus satisfacciones en su vida privada –proyectos individuales de vida, relaciones íntimas y prácticas de consumo cultural, entre otras–, entonces, ¿para qué involucrarse en asuntos públicos?, ¿por qué alguien querría fijar hoy buena parte de sus expectativas y anhelos en hacerse un ‘ciudadano pleno’, siendo este un asunto tan complejo y en el que, como sucede en las sociedades como la nuestra, se corren tantos riesgos? (Vgr., incompreensión, desprestigio, estigmatización e incluso sacrificio personal). Si partimos de la optimista suposición de que el sujeto contemporáneo se interesa aún, constante e indeclinablemente, en romper el hechizo de Circe, ¿qué responsabilidad le atañe en ello a la escuela, al maestro(a)?, ¿le corresponde acaso asumir el papel del Odiseo de Feuchtwanger ante el ingrato Elpenor?

1. En un trabajo anterior me apoyé esta metáfora de Feuchtwanger para situar la reflexión sobre la formación ciudadana en contextos escolares específicos, véase: Ruiz, Alexander (2008) *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Sabemos por experiencia que la *democratización de la escuela*, la *formación de ciudadanos* pueden ser sólo lemas para justificar una política pública en educación, promovida por una instancia gubernamental para tomar distancia de anteriores administraciones y crear su propio sello distintivo de la ‘manera como se deben hacer las cosas’. El riesgo que se corre, en este caso, es el de no trascender el eslogan mismo y producir en los actores de la escuela escepticismo y frustración. Iniciativas auténticas de formación democrática exigen la transformación de las prácticas educativas, de las formas de disciplinamiento y control, del tipo de relaciones que allí establecen sus actores –docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad– y de los procesos de convivencia escolar.

Entre el hechizo de Circe y la voluntad de Odiseo quizás nos corresponda a nosotros, maestros en permanente formación, enfrentar nuestras propias vicisitudes, sin hierbas mágicas y con la convicción de que nuestro destino no está escrito y definido desde tiempos inmemoriales, con el deseo y la voluntad de asumir los riesgos, las responsabilidades, pero también las ilusiones propias de nuestra condición humana.

Esta visión sobre el papel articulador de la moral hace del proceso de construcción y reconstrucción de la vida en común en la escuela un excelente pretexto para debatir, derogar, reafirmar, en suma, apropiarse de las normas que orientan las interacciones. De ahí la importancia de emprender procesos de formación ético-política en y desde la escuela. La formación para la participación y la deliberación no garantiza de por sí el éxito de ninguna iniciativa, pero sí amplía las posibilidades de encontrar respuestas pertinentes y acertadas a los conflictos escolares cotidianos. La iniciativa del gobierno escolar, por ejemplo, tiene como fundamento la idea del cogobierno, que en síntesis significa otorgar o reconocer protagonismo y poder a los distintos estamentos –especialmente a los maestros y estudiantes– en función de definir –conjuntamente– lo que es justo y conveniente para todos. La formación ético-política parte de la convicción de que el ejercicio de ese poder puede también ser aprendido y de que tales aprendizajes contribuyen a una convivencia democrática en la escuela y por fuera de ella.

Por ello, al analizar los problemas de la convivencia y la democracia en la escuela, conviene realizar un análisis a fondo sobre lo que implica

la constitución de lo educativo para la conformación de la democracia en nuestra sociedad. Para Mejía y Restrepo,

“La violencia se actualiza siempre por la cultura y las mentalidades que la expresan, pero la cultura no es una fatalidad, porque es de su esencia el poder transformarse [...] Se trataría, en efecto, de pensar que la educación, en su conjunto, pudiera concebirse como un poder público, del mismo talante que los otros poderes que la Constitución reconoce. Por tanto, con el mismo grado de autonomía e interdependencia que ella les asegura”. (1997, 240–241).

No todo tipo de convivencia en la escuela es democrática o propicia relaciones democráticas. Se puede convivir con otros en condiciones aparentemente pacíficas –en ausencia de violencia física–, en escuelas en las que existe un sometimiento a una autoridad incuestionable e infranqueable. Sin embargo, esto no garantiza una auténtica convivencia pacífica, entendiéndola como el reconocimiento de autoridades legítimas y legitimadas permanentemente en la escuela, el sostenimiento de relaciones de respeto mutuo, actuaciones de solidaridad e inclusión, y la existencia de alternativas racionales (dialógicas, orientadas hacia el entendimiento) para la resolución de conflictos.

El sometimiento a una autoridad naturalizada por el poder diferencial que detenta el adulto sobre el niño o sobre el joven en la escuela, puede fácilmente ser causa de frustración y resentimiento, mientras que el acatamiento voluntario de los acuerdos y normas en cuya formulación se ha participado directamente, genera posibilidades de identificación con causas comunes y de legitimación de una autoridad que sostiene lo pactado y vela por su cumplimiento. En la medida en que la autoridad se des-dogmatiza, la convivencia pacífica se posibilita.

Es importante enfatizar el reto que tiene la escuela en Colombia de plantearse la pregunta por la convivencia escolar de manera situada, esto es, teniendo en cuenta las características específicas de cada contexto escolar, sus modalidades de organización, las necesidades de sus actores, las formas de comunicación que éstos privilegian y las expectativas de futuro que se permiten proyectar.

La convivencia en la escuela no puede seguir siendo pensada simplemente como un proceso de socialización o como posibilidad de relacionamiento más o menos pacífico entre sus distintos actores sociales. Por supuesto que la convivencia tiene que ver con todo ello, pero principalmente define un horizonte político, la mayoría de las veces traspasado en los manuales de convivencia y en las formas de administración de justicia que se producen en los contextos educativos. La dimensión política en la convivencia escolar tiene que ver, fundamentalmente, con la significación de lo público, es decir, con la valoración de aquello que se considera un *bien común*. Por ello, las formas de convivencia no pueden ser ‘dictadas’ o prescritas: deben ser discutidas, problematizadas y acordadas.

Algunas de las concepciones sobre la convivencia en la escuela, especialmente las que refieren a una dimensión ética, esto es, las basadas en el *deber ser* de la convivencia, están en permanente tensión con las vivencias cotidianas de los actores escolares. Las idealizaciones de la convivencia encuentran en el ejercicio del poder en la escuela el cable a tierra que las contextualiza y las problematiza. Esto ocurre, por ejemplo, cuando los directivos o maestros promueven la participación de los estudiantes en asuntos que afectan a toda la comunidad educativa (Vgr. problemas de seguridad, celebraciones, jornadas culturales o deportivas), escuchan sus opiniones y alternativas de solución, pero no los consideran en serio –no los reconocen o valoran plenamente– a la hora de las decisiones.

La concepción ideal que subyace en casos como este es que es necesario abrir espacios para la participación de los estudiantes e involucrarlos en los asuntos que les atañen y que ello contribuye a mejorar la convivencia en la escuela. La vivencia de los estudiantes señala, por su parte, que en el colegio es muy importante la participación, la presentación de diversos puntos de vista, aunque lo que emerge de allí no se tiene en cuenta. La existencia de mecanismos que garantizan la participación en la escuela y las buenas intenciones que suelen acompañar su utilización, ocultan las relaciones de poder y los prejuicios bajo los cuales se subvaloran las capacidades de los estudiantes y se subestiman sus iniciativas.

Algunas de las vivencias más significativas para los actores de la escuela tienen que ver con procesos de exclusión social y política, con discriminación de género y con sentimientos de impotencia frente a las decisiones tomadas en las instancias de poder local. Este tipo de vivencias logran ser tan determinantes para los estudiantes y maestros, como aquellas otras a través de las cuales se disfruta de la confianza del otro y se establece una relación amorosa con el conocimiento, en los casos en los que esto se alcanza en la escuela.

Sin embargo, no existe la forma *paradigmática correcta* de orientar la convivencia escolar y la forma *definitivamente errónea* de hacerlo, como un criterio desde el cual se pueda, simplemente, distinguir las ‘escuelas buenas’ de las ‘escuelas malas’. Se trata, como lo ha denominado Oscar Saldarriaga (1999: 131 y s.s.), de comprender las tensiones constitutivas en los modelos pedagógicos y sus resultados formativos,² que para nuestro caso sería, entre las concepciones ideales de la convivencia y las experiencias, prácticas y actuaciones –en suma, vivencias– de los actores sociales de la escuela. El establecimiento de relaciones más estrechas entre concepciones y vivencias da cuenta de una búsqueda permanente de consistencia moral, y comporta a la vez el reto pedagógico de convertir en tensión productiva lo que muchas veces es visto como contradicción insalvable.

Los límites de la teoría y la renovación de las apuestas

Eje 3. Pedagogía y ciudadanía.

A pesar de todo lo dicho hasta ahora, las reflexiones sistemáticas sobre la moral siguen estando restringidas al tratamiento que de ella hacen los especialistas –filósofos, lingüistas, sociólogos–, lo cual plantea, a quienes estamos interesados en estos asuntos, el reto de explicitar y justificar, en contextos reales-situados, las múltiples y complejas relaciones existentes

2. Saldarriaga denomina matrices éticas a los esquemas mediante los cuales se representan distintos polos en tensión, a saber: Saber pedagógico – técnica disciplinar; funciones colectivizantes – funciones individualistas, y finalidades de autonomía – finalidades de heteronomía. La comprensión de estas matrices permite entender, entre otras cosas, que la formación de sujetos autónomos –capaces de autogobierno– es a la vez formación para el cumplimiento de normas sociales. No puede ser posible darse a sí mismo la norma quien no vive en un contexto social regulado por normas.

entre ética y educación. Se trata, entonces, de construir con los maestros marcos referenciales a partir de los cuales pensar las experiencias de formación y las prácticas pedagógicas cotidianas, a la luz, por ejemplo, de lo que significan conceptos como los de responsabilidad moral y política. Por supuesto, toda concepción teórica tiene límites que es necesario advertir:

Si la autonomía moral consiste, según Piaget (1971), en la superación del egocentrismo, el papel de la educación sería el de generar condiciones comunicativas que propicien este movimiento de la conciencia. Algo en absoluto imposible sin interacción y al margen de la construcción de relaciones de reciprocidad (Tugendhat, 2002: 122 y s.s.). En palabras de Habermas: “El niño, al irse ejercitando en los modos fundamentales del uso del lenguaje, adquiere la capacidad de trazar los límites entre la subjetividad de sus propias vivencias, la objetividad de la realidad objetualizada, la normatividad de la sociedad y la intersubjetividad de la comunicación lingüística. Al aprender a tratar hipotéticamente las pretensiones de validez, se ejercita en las distinciones fundamentales entre esencia y fenómeno, ser y apariencia, ser y deber, signo y significado” (Habermas, 1985: 424).

Aunque, en términos generales, resulta justificable la relación entre el cognitivismo de Habermas y el constructivismo de Piaget, principalmente en lo relacionado con la configuración racional del conocimiento y con la significación moral de las acciones y decisiones humanas, a partir de las cuales se asume que cada individuo es un sujeto social que participa activamente en la definición de su propio horizonte de sentido, es sumamente problemática la explicación lógico-evolutiva que sobre la moral ofrece la confluencia de estos enfoques, especialmente cuando se hace referencia a etapas o estadios continuos que se escalan y se estructuran como si se tratara de peldaños de una escalera moral que nos conduce al reino de la autonomía.

La autonomía moral no es algo que pueda ser conquistado de forma objetiva, ni mucho menos de manera definitiva, como si se tratara del ascenso a la cima de una gran montaña desde donde una especie de héroe moral vislumbra la superioridad alcanzada, la complejidad del mundo y quizás también, la inferioridad moral de quienes se han quedado en el camino. El aprendizaje de la moral, de una moral autónoma, es una construcción

tensional, sólo posible en consideración de condiciones históricamente contextualizadas.

La tesis del desarrollo moral de los individuos según estadios progresivos, está en consonancia con la ilusión moderna de que el curso de la historia va perfilando, de una manera u otra, el progreso moral de la sociedad. Los discursos sobre la igualdad y la justicia, la proclamas sobre la defensa irrestricta de los derechos humanos, la ampliación de las libertades civiles y políticas, y el reconocimiento y valoración de las diferencias, tienen una enorme vigencia en la discusión académica contemporánea, pero representan, al tiempo, y cada vez de manera más acentuada, la enorme deuda social de nuestras actuales formas de vida y de la manera como materializamos en el mundo de todos los días nuestros ideales de democracia.

“Ninguna victoria sobre la inhumanidad parece haber vuelto al mundo más seguro para la humanidad. Tal parece que los triunfos morales no se acumulan; pese a las narrativas del progreso, el movimiento no es lineal: las ganancias de ayer no se reinvierten, ni los bonos ganados son irreversibles. Siempre de nuevo, con cada cambio de la balanza de poder, el espectro de la inhumanidad vuelve de su exilio. Los golpes morales por devastadores que parecieran en ese momento, pierden gradualmente su fuerza hasta caer en el olvido. No obstante su larga historia, las lecciones morales siempre parecen comenzar desde cero [...] No sorprende que haya razones poderosas para dudar de la realidad del progreso moral, en particular del tipo que la modernidad afirma fomentar. El progreso moral parece estar amenazado desde su centro por la forma como se promueve. Debido a la afinidad íntima entre la superioridad moral del orden y la superioridad material de sus guardianes, cada orden es endémicamente precario y una invitación permanente al conflicto” (Bauman, 2004: 260).

No obstante, esta crítica a la idea del progreso moral, que aplica por igual al cognitivismo de la ética discursiva y al constructivismo del desarrollo moral —especialmente de corte kohlbergiano—, no debemos perder de vista las limitaciones que toda empresa teórica tiene al momento de

representar la realidad social y de proyectar sus transformaciones. Hay que admitir la impotencia de los modelos teóricos para hacer de este mundo un lugar más habitable, mientras se mantenga y acentúe la brecha económica y social entre el primer mundo y el resto de la humanidad.

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

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

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

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

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

- *Te haces ciudadano cuando actúas como un ciudadano y conviertes en práctica cotidiana una serie de valores cívicos y responsabilidades políticas específicas, tangibles.*

Mientras que formar para la ciudadanía significa aplazar la experiencia del ejercicio ciudadano y asumir una causalidad del tipo:

- *Si ahora te damos las herramientas políticas adecuadas luego (quizás) sabrás utilizarlas para ser un ciudadano pleno.*
- *Accedes a información, conoces procedimientos y mecanismos para que después* (es un después bastante incierto) *asumas las responsabilidades que aquí en la escuela no tienes porque asumir y tal vez tampoco te conveniría demasiado hacerlo.*

Con el aplazamiento permanente de la acción política *en serio*, o lo que preferimos denominar: *evadir el presente*, en muy buena medida se vacía de sentido la experiencia de aprendizaje que se da en el presente mismo. Ese “aprendizaje de la ciudadanía” y de las herramientas para un ejercicio político responsable quizás no alcanza para valorar lo que la escuela posibilita,

por ejemplo, en términos de participación. Como veremos, las distintas esferas en las que ésta se despliega en la escuela desbordan, por mucho, el aura de artificialidad con el que a menudo solemos velar este tipo de procesos.

Reconocer que todo tipo de racionalidad es histórica, significa considerar, al mismo tiempo, las condiciones contextuales de los actores sociales, sus formas de vida y sus relaciones de poder, las tensiones que generan las hegemonías ideológicas y económicas, y la permanente pugna entre distintas visiones de mundo. Esta es la razón por la cual en América Latina nos resulta inaceptable la idea de una modernidad europea homogénea con la que sólo podemos establecer una relación especular. Nuestras hibridaciones culturales nos obligan a reinterpretar, problematizar y resignificar histórica y sociológicamente los ideales de la Modernidad (García Canclini, 1989).

Esto resulta particularmente válido en el plano de nuestras concepciones y prácticas políticas, especialmente en las relacionadas con el asunto de la ciudadanía. En América Latina la idea de la ciudadanía va de la mano de la defensa de la identidad cultural (que no es lo mismo que su sacralización), de la reivindicación de los derechos humanos universales, de la lucha por la autonomía individual y por la capacidad de autodeterminación como pueblos y como región. En suma, todo aquello que no es posible al margen de la obtención, recuperación o ampliación del control social que ejercen los ciudadanos a las instituciones del Estado y al curso de la economía.

Vale la pena añadir que no existe algo así como una forma acabada de ser ciudadano. Un ciudadano puede comportarse de forma *políticamente correcta* ante situaciones en las que no se requiere sino prudencia o discreción y, en términos generales, podríamos admitir que actuar de esta manera es actuar de forma razonable, sin embargo, algunas veces ello significa tratar a los otros con indiferencia, indolencia e, incluso, cinismo. De este modo, aunque la ciudadanía nos resulta una condición política razonable, no toda expresión política razonable representa un caso deseable de ciudadanía. Cuando se habla de ciudadanía se hace referencia a una idea reguladora mediante la cual se pretende orientar comportamientos sociales, articular intereses colectivos y considerar y reconocer distintas concepciones del

mundo no excluyentes entre sí, todo lo cual requiere voluntad, sensibilidad e imaginación, que como es sabido no abundan, precisamente, en este mundo. Sin embargo, como dice Pessoa: “En las laderas del Himalaya, el Himalaya es solo laderas del Himalaya. Es en la distancia o en la memoria o en la imaginación que el Himalaya tiene su altura, o tal vez sea un poco más alto” (Ruiz, 2000: 182).

Sobre recuerdos, lecturas e identidades

Bellas imágenes vinieron a mí en el cierre de este texto: Álvaro a cuya memoria este escrito está dedicado, hablándome de manera pausada desde su biblioteca de autodidacta, en un pueblo que no sabía que carecía de futuro. Guillermo, a quien muchas de las cosas que he escrito le están tributadas, en el último piso del departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia, en plena clase, trasmutando la pasión en magia y las palabras en apuestas que cada quien podía, si quería, hacer suyas y dotarlas de un sentido propio y nuevo.

Que enorme reto este de intentar ser maestro cada día, éste de pretender generar condiciones de posibilidad en los otros y en nosotros, éste de salir al encuentro de las palabras pausadas-apasionadas que nos han legado los buenos maestros y los grandes escritores; esas palabras que pueden decirnos, incluso, quiénes somos. Rilke escribió en la primera de sus Elegías del Duino: “[...] no nos sentimos en casa en el mundo interpretado. Nos queda tal vez algún árbol en la ladera, para que lo volvamos a ver todos los días; nos queda la calle de ayer y la mimada fidelidad de una costumbre que se encontró a gusto con nosotros y por esto se quedó y no se fue” nos queda, podemos agregar: el recuerdo imperfecto de las de las conversaciones pasadas, la maravilla de este encuentro, la promesa de los que vendrán, nos queda y no es poca cosa, este diálogo que nos recorre y constituye, este diálogo que somos.

Actividades

Las actividades que se proponen a continuación se enmarcan en una intencionalidad pedagógica que busca que los participantes se comprometan con su propio proceso formativo, mejoren sus competencias de trabajo en equipo, se motiven a realizar consultas bibliográficas y al diseño de sus propios materiales de trabajo en aula.

Igualmente, estas actividades contribuyen a generar reflexión, discusión, aprendizajes y aplicación de aprendizajes, en relación con los tres ejes articuladores del módulo y en función del cumplimiento de los objetivos planteados en el proceso formativo. La totalidad de las actividades fueron realizadas (piloteadas) exitosamente en el marco del Diplomado ofrecido a maestros en ejercicio, de Soacha. A continuación se presenta un cuadro en el que se establece la relación anunciada y se agregan dichos materiales al presente módulo:

<i>EJE</i>	<i>OBJETIVO</i>	<i>MATERIAL DIDÁCTICO</i>
Eje 1. Horizonte normativo: la autoridad y regulación de la vida en común en la escuela.	Lograr que los participantes –maestros en formación y maestros en ejercicio– comprendan, distingan y apliquen en su contexto educativo las nociones y procedimientos éticos para la legitimación de la autoridad y la regulación de la vida en común.	“Un viejo manuscrito”. Cuento de Franz Kafka. En: Relatos breves, Madrid, Alianza, 2009. “El cuerpo a flor de piel. Aguablanca Cali.” Alexander Ruiz. Película documental: En: Serie de documentales: Trayectos y umbrales de la investigación pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

<i>EJE</i>	<i>OBJETIVO</i>	<i>MATERIAL DIDÁCTICO</i>
Eje 2. Sentido ético, político y crítico de la convivencia escolar.	Promover y propiciar en los participantes la capacidad de análisis y problematización de los procesos de convivencia escolar, así como brindarle elementos filosóficos y pedagógicos para una promoción incluyente y justa del otro.	“La ausencia por regla del 8” (Alexander Ruiz Silva. Inédito) “Todo lo que realmente necesitaba saber lo aprendí en Kinder”. Por Robert Fulghum (Mimeo).
Eje 3. Pedagogía y ciudadanía.	Hacer que los participantes comprendan y promuevan en su praxis relaciones proactivas e incluyentes entre su saber pedagógico y formas de asunción y ejercicio de la ciudadanía.	Dilema moral de Georg Lind tomado de: www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm (Consultado el 9 de septiembre de 2011). Dilema moral de Jörn Rüsen (2003) “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral” Revista Propuesta Educativa No. 20. (Flacso: Buenos Aires). Película Documental: La nación vivida, de Alexander Ruiz y Constanza Moncada (2009). Flacso, Buenos Aires.

Un viejo manuscrito

Se deben haber descuidado muchas cosas en la defensa de nuestra patria. Dedicados a nuestro trabajo, nunca lo pensamos, pero nos inquietan los sucesos de los últimos tiempos.

Yo tengo un taller de zapatero en la plaza, enfrente del palacio imperial. Al alba, cuando abro el taller, yo veo repletas de gente armada las bocacalles de esta plaza. No son nuestros soldados, desde luego, sino nómadas del norte. De modo inexplicable, han llegado hasta la capital, aunque esté tan lejos de la frontera. Lo cierto es que están aquí; y cada día parecen más.

Fieles a su naturaleza, acampan al aire libre, pues aborrecen las casas. Pasan su tiempo afilando las espadas, aguzando las flechas y haciendo ejercicios con los caballos. Han convertido esta plaza, en otros tiempos tranquila y limpia, en un auténtico establo. Salimos furtivamente de nuestros establecimientos para retirar el grueso de la inmundicia, pero lo hacemos cada vez menos, porque es un esfuerzo inútil y corremos el riesgo de caer bajo los cascos de los caballos salvajes, o de que nos hieran con los látigos.

No se puede hablar con los nómadas. Ignoran nuestra lengua y casi no poseen una propia. Entre ellos se entienden a la manera de los grajos. Siempre se oyen esos chillidos. Nuestras costumbres e instituciones les parecen tan incomprensibles como carentes de interés. Por consiguiente, tampoco reaccionan cuando se les habla por señas. Puedes dislocarte la mandíbula y la muñecas, pero ni así te entienden, ni nunca te entenderán. A menudo hacen muecas; entonces ponen los ojos en blanco y les sale espuma por la boca; pero con eso no quieren decir nada, ni siquiera

asustar: lo hacen porque son así. Si algo les apetece, lo toman. No se puede decir que arrebatan las cosas por la fuerza. Cuando ellos estiran la mano, uno se aparta y les deja todo.

También de mis provisiones se han llevado más de una buena pieza. Pero no me puedo quejar si veo, por ejemplo, lo que le pasa al carnicero. En cuanto llega con la mercancía, se la quitan y la devoran. También sus caballos comen carne; muchas veces el jinete está echado junto a su caballo y los dos comen la misma pieza, cada uno por un extremo. El carnicero tiene miedo y no se atreve a suspender el aprovisionamiento. Nosotros lo comprendemos y reunimos dinero para ayudarlo. Si no diéramos carne a los nómadas, quien sabe los que serían capaces de hacer. Y por cierto quién sabe lo que se les puede ocurrir aunque reciban su carne puntualmente.

Hace unos días el carnicero pensó que se podría ahorrar la matanza y por la mañana trajo un buey vivo. Esto no debe repetirlo. Permanecí una hora en el fondo de mi taller, tendido en el suelo, con todas mis ropas, mantas y almohadas encima, para no oír los aullidos del animal, al que los nómadas embistieron desde todos lados, arrancándole trozos de carne a dentelladas. Hacía mucho tiempo que todo estaba en silencio cuando me atreví a salir; como borrachos alrededor de un tonel de vino, así estaban tirados al rededor de los restos del buey.

Justo entonces creí ver al Emperador, en una de las ventanas del palacio; jamás se deja ver en los aposentos que dan al exterior, pues vive retirado en el jardín más recóndito; pero esta vez, al menos así me pareció, estaba de pie junto a la ventana, cabizbajo, contemplando el desorden.

¿Qué será de nosotros? –nos preguntamos–. ¿Hasta cuándo soportaremos esta desgracia y este tormento? El palacio imperial ha atraído a los nómadas y ahora no sabe como sacárselos de encima. El portón permanece

cerrado. La guardia, que antes salía y entraba pomposamente, se guarece detrás de las ventanas, enrejadas. A nosotros, artesanos y comerciantes, se nos confía la salvación de la patria; pero no nos sentimos a la altura de semejante empresa; jamás nos hemos jactado al respecto. Es un mal entendido que nos destruye.

*Tomado de Franz Kafka (2009)
Relatos breves. Madrid, Alianza.*

Discute en subgrupos la idea de autoridad y regulación de la vida en común, en la sociedad y la escuela, según tu interpretación del cuento de Kafka.

La ausencia por regla del ocho

Conocí la ausencia sin conocer el concepto, de niño, como asumo le sucede a la mayoría de las personas. La conocí de una manera bastante peculiar.

En primero elemental, el primer día de clase, la maestra pidió que quien supiera dibujar el número 8 pasara al frente. Yo levanté al mano, pasé al tablero, tomé la tiza con gran determinación y pinté el 8. Entonces la maestra me castigó con su enorme regla por no haber hecho el 8 de la manera como ella lo hacía, es decir, haciendo una curva doble que se remataba con otra igual: $s + \mathfrak{S} = 8$. De ahí en adelante desconfié de todo aquello que me pedían que hiciera, supongo que tiempo después lo hacía de manera inconsciente.

Solía acompañar mi desconfianza y fastidio por las clases, de largas ausencias. La gente le decía a mi madre que yo era bastante distraído. La verdad era que en muchas ocasiones no prestaba atención a los demás, y ahora que lo pienso con detenimiento, estaba ocupado haciendo ochos, juntando tercamente los dos círculos, uno encima del otro: $o + o = 8$, como me habían enseñado en mi casa antes de primero elemental.

Tiempo después conocí “la otra ausencia”, la que de manera permanente se encarga de construir el presente, la ausencia de aquellas experiencias que ya no vuelven, es decir, la conciencia del pasado. Y digo, tiempo después, ya que a los siete años las experiencias se asumen como atemporales. Es la añoranza la que nos hace extrañar lo que en algún momento hicimos, lo que antes fuimos. Creo que esa conciencia de añoranza se empieza a conformar cuando asumimos la perspectiva racional como el punto sobre el cual se ordenan nuestras vivencias, a través del cual se interpretan todos los eventos y hacia el cual confluyen nuestras más caras pretensiones de comprensión.

De esta manera la ausencia se constituye de negaciones. Y es así como aprendemos a extrañar a los otros. Como mi padre manejaba un camión, me acostumbre de niño a extrañarlo, a sentirlo no presente. Y lo imaginaba recorriendo paisajes extraordinarios, conociendo algo así como muchísimas maneras de hacer el 8.

Cuando acompañé a mi padre en vacaciones a algunos viajes, a ciudades en ese entonces muy, muy lejanas, comprendí otras maneras de estar ausente. La lentitud del camión, los largos silencios, me mostraron la distancia enorme que se puede sentir aún estando cerca de alguien.

Luego la muerte se encargó de completar los fundamentos de un aprendizaje que nunca termina, de un aprendizaje que siempre se acompaña de escepticismo, de incertidumbres, de largos soliloquios.

Sin embargo lo que más me duele de la muerte de tantos y tantos seres amados, de tantas personas con las que compartí colegio, río, barrio, estadio, fiesta, billar y hasta novia, no es la ausencia, su actual ausencia, sino la posibilidad, la real y concreta posibilidad de perderlos poco a poco en el olvido, de rezagarlos en la memoria, en esa extraordinaria maquinita productora de recuerdos, de futuros recuerdos.

Hoy que soy maestro, hoy que no viajo en camión, ni voy al río y hago el 8 como me enseñó la maestra en primero elemental, asumo como principal compromiso, el no obligar a mis estudiantes a hacer las cosas como a mí me gusta. Algunos lo llamarán conciencia pedagógica, yo prefiero llamarlo, el intento por respetar el 8 hecho en casa.

*Alexander Ruiz Silva
(Hasta ahora inédito)*

Piensa en una experiencia significativa de aprendizaje vinculada con tu experiencia en la escuela – como maestro(a) o como estudiante, escríbela y compártela con el grupo.

Todo lo que realmente necesitaba saber lo aprendí en kinder

La mayor parte de lo que necesitaba saber acerca de cómo vivir, qué hacer y cómo hacer, lo aprendí en el kinder. No obtuve la sabiduría con el postgrado, sino en el recreo del kinder.

Estas son las cosas que aprendí: Comparta todo. Juegue limpio. No le pegue a nadie. Vuelva a poner las cosas en su sitio. Recoja el desorden. No coja lo que no es suyo. Ofrezca excusas cuando golpee a alguien. Lávese las manos antes de comer. Suelte el sanitario. Tome galletas y leche. Viva una vida balanceada. Aprenda algo y piense y dibuje y cante y baile y trabaje un poco cada día.

Haga una siesta diariamente. Cuando salga, tenga cuidado con el tráfico y dele la mano a alguien. Maravíllese. Recuerde a la pequeña semilla en un vaso de plástico. Las raíces van hacia abajo y la planta hacia arriba y nadie sabe realmente cómo o por qué, pero todos somos así.

El pez en la pecera, los ratones blancos e incluso la pequeña semilla en el vaso plástico mueren. Todo muere. Nosotros también.

Y luego recuerde el libro de Dick y Jane y la primera palabra que aprendí, la más importante de todas: ¡Mire! Todo lo que necesita saber está ahí en alguna parte. La regla de oro, el amor y la higiene, ecología y política y la vida sana.

Piense que tendríamos un mundo mejor, si todos tomáramos galletas y leche a las tres de la tarde y luego nos acostáramos a hacer la siesta. O si tuviéramos la política básica entre nuestro país y otras naciones de siempre poner las cosas donde las encontramos y arreglar el desorden.

Y aún es cierto, no importa su edad, cuando salga al mundo, es mejor cogerse de las manos y estar juntos.

*Robert Fulghum.
Mimeo*

¿Qué te sugiere este breve relato?. Escribe tu reflexión, compártela con los compañeros de tu grupo de trabajo y escucha sus reflexiones, luego presenta en plenaria lo más importante de dicho intercambio.

La Escuela de Natación

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar Anatomía y Fisiología de la natación, Psicología del nadador, Química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, Sociología de la natación (natación y clases sociales), Antropología de la natación (el hombre y el agua) y desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos “nadadores” a observar durante otros varios meses, a nadadores experimentados; y después de una “sólida preparación” se les lanzara al mar en aguas profundas un día de temporal de enero.

*Tomado de Jacques Busquet,
Pueden fabricarse los profesores.
Mimeo, Bogotá, 1999*

Discute con tus colegas lo que el texto le sugiere y prepara una breve síntesis de los resultados de dicho diálogo.

El dilema de la amiga

Juanita y María son amigas y compañeras de escuela, desde hace varios años. Un día deciden irse de compras al almacén de don José, uno de los almacenes más antiguos y con mayor surtido del barrio. Allí venden ropa con lindos diseños, de muy buena calidad. Don José es muy buena persona, además suele permitirle a la gente que se pruebe, sin mayores complicaciones, la ropa que él vende en el almacén. Mientras María se mide un par de zapatos que le han gustado, Juanita escoge varias blusas y faldas para medírselas en el vestidor. Como María está inconforme con los zapatos le pide a don José que le traiga otro par. Mientras se ensaya uno y otro par nota asombrada que su amiga Juanita ha salido a toda prisa del almacén, sin siquiera mirarla. Entonces se pregunta: ¿Qué le habrá pasado a Juanita, se habrá llevado algo? No tiene tiempo de contestarse su pregunta, cuando, para su sorpresa, aparece don José acompañado de un policía y tomándola del brazo con mucha fuerza, le dice: “¡ustedes son unas ladronas, ya estoy harto de que me roben!”. El policía agrega: “Mire señorita, a usted me la llevo a la estación de policía para abrirle un historial. Usted y su amiga, vienen al almacén de de Don José a robar. Su amiga acaba de huir con una blusa y una falda que se dejó debajo de la ropa que traía puesta. Si usted no la delata y nos dice quién es ella y dónde la podemos encontrar va a tener serios problemas. De todas maneras usted es cómplice.

*Adaptación nuestra de un dilema moral de Georg Lind
Tomado de: www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm
(Consultado el 9 de julio de 2010).*

Pregunta para la discusión con los participantes:

¿Si estuvieras en el lugar de María, qué harías? Presenta los argumentos que sostienen tu decisión.

El dilema del heredero

El antiguo castillo de Col se encuentra en las tierras altas de Escocia. Es la residencia ancestral de los jefes del clan Maclean y está aún en posesión de un miembro de la familia, quien vive en el castillo. Sobre la muralla hay una piedra gravada con la siguiente inscripción: “Si algún hombre del clan Maclonish aparece ante este castillo, aunque venga a medianoche, con la cabeza de un hombre en su mano, encontrará aquí seguridad y protección contra todo”.

El texto es de un viejo tratado celebrado en Highlands en una ocasión memorable. En un pasado lejano, uno de los antepasados Maclean obtuvo del rey de Escocia una concesión de tierras que pertenecían a otro clan pero que perdieron por haber ofendido al rey. Maclean, acompañado por su esposa, avanzó entonces con una fuerza armada de hombres para tomar posesión de sus nuevas tierras. En la confrontación y batalla con el otro clan Maclean fue derrotado y perdió su vida, en tanto que su esposa, embarazada, cayó en manos de los vencedores. El jefe del clan victorioso transfirió bajo custodia de la familia Maclonish a la embarazada, Lady Maclean, con una estipulación específica: si la criatura nacida fuera varón debería morir de inmediato, si fuera una niña se le permitiría vivir. La esposa de Maclonish, quien también estaba embarazada, dio a la luz una niña casi al mismo tiempo en que Lady Maclean dio a luz a un varón. Ellas entonces intercambiaron a los niños.

El joven Maclean, habiendo sobrevivido por este ardid a la sentencia de muerte que sobre él pesaba antes de nacer, recuperó con el tiempo su patrimonio original. En agradecimiento al clan Maclonish designó entonces a su castillo como lugar de refugio para cualquier miembro de aquella familia que se hallara en peligro.

Tomado de Jörn Rüsen (2003)

*“El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico.
Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”
Revista Propuesta Educativa. No. 20. (Flacso: Buenos Aires).*

Pregunta para la discusión con los participantes:

¿Si fueras un miembro del clan Maclean y vives actualmente en el castillo ancestral y una noche oscura Ian, miembro del clan Maclonish, golpea a tu puerta pidiendo auxilio y te cuenta que la policía lo está siguiendo a causa de un crimen de cuya autoría le acusan. ¿qué harías?

SISTEMA DE EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

El sistema de evaluación del presente módulo se basa en una estrategia de co-evaluación que permita la justa valoración del trabajo adelantado por los participantes. En esta propuesta la evaluación se entiende como un proceso que se realiza con los participantes, teniendo en cuenta la lectura comprensiva, análisis y problematización de las lecturas del módulo, pero fundamentalmente teniendo en cuenta la calidad de los aportes en las discusiones de los grupos de estudio y en la preparación de los trabajos individuales y grupales. De esta manera se espera que el proceso de evaluación sea en sí mismo un proceso de formación, fuente de reflexión, retroalimentación y transformación permanente de la acción educativa.

Para la realización de este proceso se proponen la combinación de las siguientes fuentes:

1. Ejercicios en aula sobre los temas y lecturas propuestas.
2. Escritos individuales o grupales realizados fuera del aula.
3. Síntesis de revisiones bibliográficas puntuales.
4. La asistencia y puntualidad.

El valor porcentual para el cómputo definitivo de las opciones enunciadas lo define la dinámica de trabajo del grupo y acordado a partir del respeto a las exigencias académicas del docente y al nivel de compromiso de los participantes.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía usada en el escrito de referentes teóricos:

- Adorno, Theodor (1998). Tabúes sobre la profesión de enseñar. En: Educación para la emancipación. Madrid, Morata.
- Bauman, Zygmunt (2004). Modernidad líquida. Buenos Aires, F.C.E.
- Benjamin, Walter (1994). La enseñanza de la moral. En: Metafísica de la juventud. Barcelona, Altaya.
- García Canclini, Néstor (1989). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México, Grijalbo.
- Heller, Agnes y Feher, Ferenc (2000). La situación de la esperanza al final del siglo. En: El péndulo de la modernidad. Una lectura de la era moderna después de la caída del comunismo. Barcelona, Península.
- Mejía, Marco R. y Restrepo, Gabriel (1997). Formación y educación para la democracia en Colombia. Bogotá, UNESCO – Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Piaget, Jean (1971). El criterio moral en el niño. Barcelona, Fontanella.

Ruiz Silva, Alexander (2000). *Pedagogía en valores. Hacia una filosofía moral y política de la educación*. Bogotá, Plaza & Janés.

Ruiz Silva, Alexander (2008). *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ruiz Silva, Alexander (2009). ¿Qué contiene una escuela? Sobre el sentido ético-político de la convivencia escolar. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación -REICE-*, vol. 7, No. 2 (abril), págs. 72-94 <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num2.htm>

Saldarriaga, Oscar (1999). *Del oficio de maestro*. Bogotá: Magisterio.

Taylor, Charles (1997). *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós.

Tugendhat, Ernest (2001). *Problemas*. En: Barcelona: Gedisa.

Bibliografía básica exigible para el desarrollo del módulo

Ruiz Silva, Alexander (2008). *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ruiz Silva, Alexander (2009). ¿Qué contiene una escuela? Sobre el sentido ético-político de la convivencia escolar. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación -REICE-*, vol. 7, No. 2 (abril), págs. 72-94 <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num2.htm>

Bibliografía complementaria recomendada (Referencia y consulta)

Adorno, Theodor (1998). *Tabúes sobre la profesión de enseñar*. En: *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Cullen, Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Naciones Unidas.

Gómez E., Jairo (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Quintero, Marieta y Ruiz Silva, Alexander (2008). *Ética y educación moral*. En: Guillermo Hoyos y Alexander Ruiz Silva (comps.) *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ruiz Silva, Alexander y Chaux, Enrique (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

Ruiz Silva, Alexander (2007). *El diálogo como acción comunicativa*. En: Gustavo Schujman (coord.) *Filosofía. Temas fundamentales y aportes para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Siede, Isabelino y Schujman, Gustavo (2008). (coords.) *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires: Aique.

Siede, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

CULTURA DE LA LEGALIDAD Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA

*Alberto Martínez Boom **

** Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED (España). Profesor e Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor en el Doctorado Interinstitucional en Educación (UPN, Distrital y Valle). Sus temas de investigación están relacionados con políticas educativas, educación comparada, modernización educativa, escuela pública y saber pedagógico, análisis genealógico y arqueológico, historia del maestro y de la educación en Colombia. Es miembro fundador y activo del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas. Últimos libros: (2011) *Memorias de la Escuela Pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821*; (2010) *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*; (2009) *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*; (2006) *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales*; (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América latina*; (2003) *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*; (2002) *Universidad y verdad*; (1996) *Escuela, historia y poder*; (1989) *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*.*

INTRODUCCIÓN

En principio, nos parece importante detenernos en un solo problema: el maestro y su historia ante, con, de, desde, en, para, por, según, sin, sobre y tras la legalidad. Con ello se quiere enunciar un conjunto de relaciones que no son obvias, ni tranquilizadoras, ni unidireccionales más bien distan bastante de aquel lugar común que aborda la cultura de la legalidad desde su acepción, más que obvia, con el imperio de la ley.

De modo que este trabajo con sus limitaciones, está dirigido a los maestros, pasa por ellos, intenta darles la palabra sin perder la mirada en la actualidad que los atraviesa, por eso más que un asunto de “cultura jurídica”, para emplear aquí el término de los juristas, se utiliza como un concepto genérico y articulador que orienta este trabajo con el que se aspira a vivenciar procesos de cultura de la legalidad. Para decirlo de forma más directa, importa interrogar las relaciones que el maestro establece con el derecho, con la democracia, en las prácticas singulares de una afirmación ética que no se reduce ni a las competencias ciudadanas ni a una estrategia de aplicación en el aula, aunque las suponga, también interesa la capacidad de llamar la atención sobre su relación con la ciudad, con la política y con el mundo.

Cuando aparece la palabra democracia y se pone en relación con la escuela se incurre por lo general en excesos. Tenemos por costumbre pedirle a la escuela que cumpla con su labor civilizatoria, que vuelva ciudadanos a los individuos que ingresan en ella, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que genere valores de aceptación y pacificación, que cree una atmósfera de armonía y convivencia. La cuestión es que el mismo mundo que le exige todo esto a la educación y en particular a la escuela, es un mundo incapaz de realizarlo (Skliar, 2011). Tal vez sea un buen momento para dejar de cargar con tanto discurso del deber ser, incluso cuando aparece rubricado bajo la forma de la ley, es decir, más que pensarlo como alguien cumplidor de normas que no lo comprometen queremos apostar por la posibilidad de una cultura de la legalidad que funciona mejor como

afirmación ética del maestro. Compromiso ético que hace parte de lo que enseña, de cómo lo enseña y de a quienes lo enseña.

Habría que llamar la atención sobre aquel ideal democrático que opera como expresión de un conjunto de ilusiones de las que no podemos desprendernos, por ejemplo, la igualdad de los niños ante la escuela que sería equiparable a la igualdad de los hombres ante la ley; la idea de que la mayoría de la población puede aspirar a la movilidad social en virtud a reglas y prácticas de equidad de oportunidades que incluirían el elegir y el ser elegido; las verdades intemporales de aspiración a la justicia y al bienestar común, en fin, funciones históricas que conectan la escuela y la educación con la emancipación social.

No podemos realizar un trabajo serio respecto de la democracia sin intentar reconocer la función del maestro en la sociedad actual, aspecto que pasa por reconocer la complejidad de la cuestión. Advertencia necesaria frente a las imágenes que dibujan mundos ideales que por lo general son siempre inalcanzables y que aplazan la inmanencia de su realización cotidiana y real. Discursos como la profesionalización docente y el cambio educativo interrogan los efectos reales del maestro respecto de la masificación de la enseñanza y de sí mismos. Una cultura de la legalidad no puede ser simplemente un entrar en juego o en actitud de obediencia frente a declamaciones y devociones que formulan diversos tipos de agenciamientos, sean estos normativos o cargados de prescripciones obligantes como si la pregunta ética coincidiera en todos los aspectos con el orden legal. Queremos ser en esto enfáticos, problematizar lo legal no significa ponerse del lado de lo ilegal, o irrespetar la ley todo lo contrario, importa sumergirse en la legalidad como posibilidad afirmativa de los sujetos y de las instituciones.

Es cierto que la “condición” del maestro casi siempre ha estado limitada por lo que dice la ley, pero su valor contemporáneo supone una afectación de su experiencia, de su voz, de su función y de la velocidad a la que se mueve y en esa dirección sería necesario que se afirmara en su condición de sujeto que sabe, que puede y que desea. Hablar así de la cultura de la legalidad implica entonces liberarse de un pensamiento que es muy común y que sobrevalora la ley como invariante en la historia del maestro, la escuela y la democracia. Por el contrario, las lecturas seleccionadas, la conversación, el

intercambio, las preguntas y el juego estético que aquí buscamos desarrollar con este módulo anuncian una modificación que en el fondo es una postura política: hay que creer en los maestros con todos sus defectos. Creencia que pasa también por el apego a su responsabilidad social y a su compromiso específico, más allá de los simples formalismos. Apostamos por una cultura de la legalidad que puede traducirse en prácticas cotidianas y no a simples acatamientos formales de rutinas administrativas.

FINALIDAD EDUCATIVA DEL MÓDULO

Si nos preguntáramos por las razones que nos mueven a trabajar la relación de la educación con la democracia –del maestro con la legalidad– podríamos argumentar un punto de partida inicial: necesitamos volver a repensar la escuela, su adentro, los cambios que viene sufriendo, en especial porque lo que ha cambiado no es precisamente lo que dicen que ha cambiado, hay unos movimientos que no son de fácil percepción y que sin embargo producen transformaciones en la escuela de hondo calado y más duraderas en el tiempo.

El maestro vive hoy en un lugar transformado que no termina por comprender del todo. Antes llegaba al salón de clase con algunas seguridades: la certeza de que sabía más que sus alumnos, sentía que representaba cabalmente la autoridad, advertía que se iba a relacionar asimétricamente con sus alumnos; ahora llega muy inseguro, su saber puede ser fácilmente cuestionado, su autoridad está permanentemente interrogada, tiene al frente subjetividades con múltiples formas de resistencia y con conocimientos que antes no procedían de fuera de la escuela. No es de extrañar que en ese escenario la pregunta por la posibilidad de lo democrático entre en franco choque con las prácticas cotidianas de convivencia escolar y de violencia escolar.

Ahora bien, más allá de mimetizarnos en una supuesta participación a través de la promulgación de manuales, proyectos educativos institucionales, gobierno escolar, elecciones de representantes, nos parece más importante mirar las prácticas a la luz y a la sombra de dinámicas más acordes a lo que cambia: la lógica de la gestión escolar, las nuevas velocidades que

supone el aprendizaje hoy, la organización como sistema que hoy posee la educación, es decir, los procesos de modernización de la educación en nuestra cultura. Este módulo apunta a develar el entramado de lo que cambia, de lo que se le resiste, de lo que se acomoda, en unas dinámicas que podemos diferenciar pero que también coexisten y chocan entre sí.

OBJETIVOS GENERALES

- Poner en relación la cultura de la legalidad y la legislación educativa con la práctica ética del maestro.
- Mostrar la relación entre escuela y democracia en diversos momentos de nuestra historia cultural (el paso que va de la aparición de la escuela a las lógicas propias de la escolarización y del cambio educativo).
- Problematicar la función del maestro en la sociedad actual a partir de los discursos de la modernización, la profesionalización y las políticas del aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE

- Identificar el papel de la escuela y sus variaciones entre la sociedad disciplinaria y la sociedad de control.
- Reconocer en el cambio educativo la función del maestro y de la democracia.
- Reconstruir la historia del maestro y sus diversas conexiones con la norma y lo normal.
- Desarrollar pensamiento en el debate y en la puesta en escena de hechos individuales.
- Comprender las funciones de la modernización en los procesos de gestión democrática.
- Derivar de la hipótesis de la dilución del maestro consecuencias para pensar lo ético y lo jurídico en su trabajo.

- Poner en cuestión la experiencia docente y la experiencia democrática escolar.
- Producir escritura de las actividades de auto reflexión y en la construcción colaborativa.
- Conocer los principios del debido proceso en materia de convivencia escolar.

EL MAESTRO ANTE LA LEGALIDAD

CAMBIOS Y PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS DE LA RELACIÓN ESCUELA Y DEMOCRACIA

1. CAMBIO EDUCATIVO

¿Cómo ha cambiado el concepto y la práctica de la educación en la sociedad actual y que incidencia tienen esos cambios en la cultura, la política y la sociedad? No es fácil delimitar las fronteras de una mutación, por lo general se considera que el cambio es propio del movimiento y del tejido institucional en el que se produce su actividad pero lo cierto es que se presta poca atención al cambio mismo. Al efecto Thomas Popkewitz hace una valoración de aquello que varía: “el propósito del cambio consiste en rediseñar las condiciones sociales de manera que posibiliten que los individuos muestren los atributos, destrezas o efectos específicos que puedan considerarse como los resultados apropiados del cambio diseñado” (Popkewitz, 1997: 30), incluso habría que ir más lejos e intentar realizar una historia de la educación que sea más política, un análisis del maestro y del saber pedagógico frente a los cambios que introducen los interrogantes que hoy se plantean.

Para llevar a cabo tal proyecto parece pertinente plantear dos hipótesis: la primera establece una diferencia entre el discurso del cambio y lo que efectivamente cambia, es decir, entre la proliferación discursiva que engloba formas de producción del saber sobre lo educativo y sus reformas a escala internacional, y la mutación que acontece en lo singular, como contingencia, y que se refiere a lo que se transforma cuando se habla del cambio; la segunda hipótesis, tensiona la creencia común que analiza a las instituciones educativas y en general al sistema educativo como receptoras de los cambios producidos en el orden económico y social, para mirarlas en un sentido más positivo, es decir, como el sistema educativo y la escolarización están afectando de manera importante las prácticas sociales,

por el contrario habría que mostrar como las instituciones educativas en su complejidad constituyen espacios en los que se gesta, extiende o perpetua la dominación política, incluso bajo la forma del dominio democrático.

Parece simple afirmar que la problemática de la educación hoy se circunscribe al hecho evidente de que vivimos en un nuevo orden mundial. Nuestra tarea sería inicialmente interrogar la existencia de dicha novedad y las formas de constitución de este orden. Lo que importa en este análisis son las condiciones de posibilidad del cambio educativo, el orden y las modalidades que lo explican, las derivas gramaticales del lugar en el que hoy se puede pensar al maestro y a la educación. Más que una racionalidad que explique en detalle la naturaleza del cambio habría que esforzarse por situar en la cotidianidad del maestro y de sus prácticas democráticas y antidemocráticas las configuraciones que allí intervienen.

2. ESCUELA Y SOCIEDAD: FORMAS Y REFORMAS

La escuela moderna es uno de los modelos producidos por las sociedades llamadas disciplinarias. Sus prácticas cotidianas apuntan a repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, concentrar en su forma, socializar en el juego, componer en los cuerpos una fuerza productiva cuyos efectos representan utilidad económica y política: “la aplicación de la disciplina es a la vez una forma de producción y una forma de gobierno, de modo tal que la producción disciplinaria y la sociedad disciplinaria tienden a coincidir por completo” (Hardt y Negri, 2002: 217), el poder de la disciplina no se localiza en una fuente central sino en las prácticas más cotidianas: hacer fila, ponerse de pie, pedir permiso, hacer silencio, obedecer y otros verbos rutinarios.

En dicha sociedad disciplinaria adquiere particularidad el modo como se organizan los grandes espacios de encierro, a través de los cuales el individuo no deja de transitar constantemente de un espacio a otro, igualmente cerrado, primero la familia, después la escuela, en algún momento el cuartel, luego la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión, que es el lugar de encierro por excelencia

Los lugares de encierro según Deleuze, moldean es decir, actúan como moldes que ponen en evidencia una forma específica para la producción de subjetividad: estudiantes en las escuelas; enfermos en el hospital; obreros en las fábricas; soldados en el ejército; reos en la prisión; locos en el manicomio. Sin embargo, a pesar de que los módulos son distintos juegan análogamente con su modelo referencial, el panóptico, lo que no significa que la escuela sea asimilable a la prisión, es análoga pero no idéntica. Dentro de cada lugar opera la disciplina como experiencia administrativa del saber y del poder, eventualmente se comunican estos espacios diferenciados pero conservan su hegemonía en tanto la disciplina exige la condición de enclaustramiento.

Estos espacios separados y sus discursos (leyes, normas, textos y orientaciones) incluyen en su interior sujetos específicos. La construcción del aparato de dirección nacional de la educación, ministerio y secretarías, lo mismo que el personal dirigente se ocupa en principio de centralizar, unir, relacionar, comunicar y defender como una sola pieza la educación.

En un corto pero osado texto Deleuze advierte que nos encontramos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: el hospital, la fábrica, la familia, la prisión y por supuesto la escuela son ahora “interiores en crisis”. Como respuesta se ha solicitado que se abran, se anuncian con reiteración programas de reforma, se habla desde un inminente tránsito hacia otros estados, también se escuchan voces que expresan el advenimiento de su fin: “reformular la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están... en declive... Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta” (Deleuze, 1996: 248).

Aquellas sociedades disciplinarias están hoy en tránsito de modificación en tanto suponen un quiebre del antiguo modelo y la emergencia de modulaciones que se relacionan entre sí. Las divisiones antes existentes del espacio-tiempo se transforman, se pegan de otro modo haciendo que las diferencias significativas pierdan su acento, sería algo así como un molde auto deformante y cambiante. La ondulación quiebra la separación de los espacios, actúa como comunicación permanente, por ello alguien podría

decir que ahora tiene la posibilidad de estudiar, trabajar y divertirse casi al mismo tiempo, de ahí que la lógica del control opere sobre las modulaciones de forma habitual, en letra menuda. La modulación cambia aunque el espacio permanece, pero ahora cumpliendo una función múltiple.

Para el caso de la escuela, el salón de clase permanece aunque varía su relación con otros espacios (la ciudad, los museos, el espacio virtual) ya que no aparece claramente delimitado su adentro y su afuera, en palabras de Hargreaves refiriéndose a los maestros lo que está afuera de sus escuelas no es una abstracción académica ni una proyección futurista, se trata de una realidad ineludible (Hargreaves, 2003: 26-27). La escuela al ser un interior en crisis empieza a establecer vínculos con espacios que antes aparecían como exteriores y lejanos a ella, por ejemplo, la ciudad que empieza a cumplir la función de educar o para decirlo en términos precisos desempeña hoy una función docente reconocida bajo el apelativo de “ciudad educadora”. Es por esto que hoy se habla tanto de espacios abiertos, redes conectadas o también la demanda que se hace a las instituciones para que se abran como si ellas ya de por sí no estuvieran conectadas y en permanente flujo.

Los tiempos y espacios que hicieron aparecer la escuela se han vuelto porosos, así: ya no se educa solamente en espacios cerrados, una de las características de la escuela moderna era que separaba el espacio escolar de otros espacios: la familia, el trabajo, la calle, el hospital, el cuartel, la cárcel, la iglesia; la educación actual propone y efectivamente abre su espacialidad, ocupando en su nueva extensión otros lugares que antes no le pertenecían. La escuela contemporánea se relaciona con el exterior, su afuera la muestra múltiple y con otras funciones. En este sentido, la ciudad y en general toda la sociedad constituyen los espacios abiertos que demandan una nueva educación. Las conferencias mundiales de educación han calificado esta variación con una expresión directa: visión ampliada de la educación. Es decir, el acento de la educación ya no estará centrada en la enseñanza o en los textos escolares sino en los aprendizajes y en el uso de los lenguajes de máquina.

No sólo el espacio se abre, el tiempo de la escuela moderna es minado. No significa que desaparezca el horario, que representa tal vez su mejor modulación sino que asistimos hoy a unos procesos educativos que ya no tienen un tiempo definido. La educación actual se adjetiva como permanente y su

duración se extiende a lo largo de la vida (comienza incluso antes de nacer y sube hasta niveles posdoctorales). Un detalle aquí: si cambia el tiempo cambia también la velocidad, es decir, el poder. Las velocidades de lo emergente destituyen la anterior hegemonía de un espacio diferenciado y escindido, el calendario y el horario se relativizan considerablemente. Las lógicas de la eficacia, de la eficiencia, de la evaluación y del aprendizaje, hegemonizan ahora el campo de la educación respaldada por esta nueva exigencia de incorporar velocidad, centra todo el proceso en unos objetivos a los que quiere llegar rápidamente, eliminando de paso la complejidad.

De manera análoga, se establecen nuevas relaciones entre estas formas de sociedad con sus espacios abiertos y las tecnologías en las que es posible encontrar concordancias y articulaciones que pareciendo paradójicas son más bien complementarias. Deleuze señala que así como “las sociedades disciplinarias se equipaban con máquinas energéticas, con el peligro pasivo de la entropía y el peligro activo del sabotaje; las sociedades de control operan sobre máquinas de tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo peligro pasivo es el ruido y el activo la piratería o la introducción de virus” (Deleuze, 1996: 252). Lo que aparece como revolución tecnológica aislada y afectando la sociedad es más bien una profunda mutación de la sociedad en sus formas de producción, circulación, apropiación y evolución, vale decir una forma de capitalismo inédita que algunos llaman “capitalismo cognitivo” y en el cual la escolarización y sus transformaciones inciden de manera decisiva.

El nuevo capitalismo “ya no compra materias primas y vende productos terminados. Lo que quiere vender son servicios y lo que quiere comprar son acciones. Ya no es un capitalismo para la producción, sino para el producto, es decir, para la venta y para el mercado” (Deleuze, 1996: 252-253) Así, es esencialmente dispersivo, y la fábrica ha cedido su lugar a la empresa, la escuela a la sociedad educadora y a la educación permanente, el Estado ya no sería docente sino la sociedad sería la que cumpliría la función docente, el hospital se reemplaza por la salud ambulatoria. Adicionalmente, los tiempos ya no estarían tan demarcados presentando una circularidad entre ellos que hace que los procesos sean continuos o permanentes en los cuales nunca se termina nada: la empresa, la formación, el servicio son los estados que hacen metástasis y son coexistentes

de una misma modulación, como un deformador universal. En general se desdibujan los lugares de encierro los cuales ya no son lugares analógicos distintos que convergen hacia un propietario, Estado o potencia privada, sino las figuras cifradas, deformables y transformables, de una misma empresa que sólo tiene administradores” o mejor aun gestores.

Todas las diferencias anotadas anteriormente mostrarían la conexión que existe entre los distintos ordenes de prácticas, ya que no se trata fundamentalmente de la acción de las transformaciones sociales sobre la educación, mas bien es la formación de un complejo nudo de relaciones que describen desde estos nuevos marcos el tránsito entre la disciplina y el control. Interesa para los efectos del módulo que intentemos pensar la función y el ejercicio del maestro en este punto de encrucijada.

Actividad 1- (Aprendizaje colaborativo)

Lectura: Posdata sobre las sociedades de control

Autor: Gilles Deleuze

Tomado de: Conversaciones 1972-1990, Valencia, Pre-textos, 1996, pp. 277-286.

Descripción del trabajo

La lectura puede ser individual o grupal, luego en grupos de cinco maestros conversarán sobre los tres segmentos de la posdata con la expectativa de poner por escrito ejemplos, descripciones y características que hagan visible lo que efectivamente ha cambiado en la escuela, y como estos cambios afectan la convivencia escolar, los procesos democráticos al interior de la escuela y la relación del maestro con la institución, con sus estudiantes, con el saber y con la ley.

Posdata sobre las sociedades de control

I. Historia

Foucault situó las sociedades disciplinarias en los siglos XVIII y XIX; estas sociedades alcanzan su apogeo a principios del XX, y proceden a la organización de los grandes espacios de encierro. El individuo no deja de pasar de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela (“acá ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“acá ya no estás en la escuela”), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión, que es el lugar de encierro por excelencia. Es la prisión la que sirve de modelo analógico: la heroína de Europa 51 puede exclamar, cuando ve a unos obreros: “me pareció ver a unos condenados...”.

Foucault analizó muy bien el proyecto ideal de los lugares de encierro, particularmente visible en la fábrica: concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva cuyo efecto debe ser superior a la suma de las fuerzas elementales. Pero lo que Foucault también sabía era la brevedad del modelo: sucedía a las sociedades de soberanía, cuyo objetivo y funciones eran muy otros (recaudar más que organizar la producción, decidir la muerte más que administrar la vida); la transición se hizo progresivamente, y Napoleón parecía operar la gran conversión de una sociedad a otra. Pero las disciplinas a su vez sufrirían una crisis, en beneficio de nuevas fuerzas que se irían instalando lentamente, y que se precipitarían tras la segunda guerra mundial: las sociedades disciplinarias eran lo que ya no éramos, lo que dejábamos de ser.

Estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un "interior" en crisis como todos los interiores, escolares, profesionales, etc. Los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias.

"Control" es el nombre que Burroughs propone para designar al nuevo monstruo, y que Foucault reconocía como nuestro futuro próximo. Paul Virilio no deja de analizar las formas ultrarrápidas de control al aire libre, que reemplazan a las viejas disciplinas que operan en la duración de un sistema cerrado. No se trata de invocar las producciones farmacéuticas extraordinarias, las formaciones nucleares, las manipulaciones genéticas, aunque estén destinadas a intervenir en el nuevo proceso. No se trata de preguntar cuál régimen es más duro, o más tolerable, ya que en cada uno de ellos se enfrentan las liberaciones y las servidumbres. Por ejemplo, en la crisis del hospital como lugar de encierro, la sectorización, los hospitales de día, la atención a domicilio pudieron marcar al principio nuevas libertades, pero participan también de mecanismos de control que rivalizan con los más duros encierros. No se trata de temer o de esperar, sino de buscar nuevas armas.

II. Lógica

Los diferentes internados o espacios de encierro por los cuales pasa el individuo son variables independientes: se supone que uno empieza

desde cero cada vez, y el lenguaje común de todos esos lugares existe, pero es analógico. Mientras que los diferentes aparatos de control son variaciones inseparables, que forman un sistema de geometría variable cuyo lenguaje es numérico (lo cual no necesariamente significa binario). Los encierros son moldes, módulos distintos, pero los controles son modulaciones, como un molde autodeformante que cambiaría continuamente, de un momento al otro, o como un tamiz cuya malla cambiaría de un punto al otro. Esto se ve bien en la cuestión de los salarios: la fábrica era un cuerpo que llevaba a sus fuerzas interiores a un punto de equilibrio: lo más alto posible para la producción, lo más bajo posible para los salarios; pero, en una sociedad de control, la empresa ha reemplazado a la fábrica, y la empresa es un alma, un gas. Sin duda la fábrica ya conocía el sistema de primas, pero la empresa se esfuerza más profundamente por imponer una modulación de cada salario, en estados de perpetua metastabilidad que pasan por desafíos, concursos y coloquios extremadamente cómicos. Si los juegos televisados más idiotas tienen tanto éxito es porque expresan adecuadamente la situación de empresa. La fábrica constituía a los individuos en cuerpos, por la doble ventaja del patrón que vigilaba a cada elemento en la masa, y de los sindicatos que movilizaban una masa de resistencia; pero la empresa no cesa de introducir una rivalidad inexplicable como sana emulación, excelente motivación que opone a los individuos entre ellos y atraviesa a cada uno, dividiéndolo en sí mismo. El principio modular del "salario al mérito" no ha dejado de tentar a la propia educación nacional: en efecto, así como la empresa reemplaza a la fábrica, la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela, y la evaluación continua al examen. Lo cual constituye el medio más seguro para librar la escuela a la empresa.

En las sociedades de disciplina siempre se estaba empezando de nuevo (de la escuela al cuartel, del cuartel a la fábrica), mientras que en las

sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación, el servicio son los estados metastables y coexistentes de una misma modulación, como un deformador universal.

Kafka, que se instalaba ya en la bisagra entre ambos tipos de sociedad, describió en El Proceso las formas jurídicas más temibles: el sobreesimiento aparente de las sociedades disciplinarias (entre dos encierros), la moratoria ilimitada de las sociedades de control (en variación continua), son dos modos de vida jurídica muy diferentes, y si nuestro derecho está dubitativo, en su propia crisis, es porque estamos dejando uno de ellos para entrar en el otro. Las sociedades disciplinarias tienen dos polos: la firma, que indica el individuo, y el número de matrícula, que indica su posición en una masa.

Porque las disciplinas nunca vieron incompatibilidad entre ambos, y porque el poder es al mismo tiempo masificador e individualizador, es decir que constituye en cuerpo a aquellos sobre los que se ejerce, y moldea la individualidad de cada miembro del cuerpo (Foucault veía el origen de esa doble preocupación en el poder pastoral del sacerdote –el rebaño y cada uno de los animales– pero el poder civil se haría, a su vez, “pastor” laico, con otros medios). En las sociedades de control, por el contrario, lo esencial no es ya una firma ni un número, sino una cifra: la cifra es una contraseña, mientras que las sociedades disciplinarias son reglamentadas por consignas (tanto desde el punto de vista de la integración como desde el de la resistencia). El lenguaje numérico del control está hecho de cifras, que marcan el acceso a la información, o el rechazo. Ya no nos encontramos ante el par masa-individuo. Los individuos se han convertido en “dividuos”, y las masas, en muestras, datos, mercados o bancos. Tal vez sea el dinero lo que mejor expresa la diferencia entre las dos sociedades, puesto que la disciplina siempre se remitió a monedas moldeadas que encerraban oro como número patrón, mientras que el control

refiere a intercambios flotantes, modulaciones que hacen intervenir como cifra un porcentaje de diferentes monedas de muestra. El viejo topo monetario es el animal de los lugares de encierro, pero la serpiente es el de las sociedades de control. Hemos pasado de un animal a otro, del topo a la serpiente, en el régimen en el que vivimos, pero también en nuestra forma de vivir y en nuestras relaciones con los demás. El hombre de las disciplinas era un productor discontinuo de energía, pero el hombre del control es más bien ondulatorio, en órbita sobre un haz continuo. Por todas partes, el surf ha reemplazado a los viejos deportes.

Es fácil hacer corresponder a cada sociedad distintos tipos de máquinas, no porque las máquinas sean determinantes sino porque expresan las formas sociales capaces de crearlas y utilizarlas. Las viejas sociedades de soberanía manejaban máquinas simples, palancas, poleas, relojes; pero las sociedades disciplinarias recientes se equipaban con máquinas energéticas, con el peligro pasivo de la entropía y el peligro activo del sabotaje; las sociedades de control operan sobre máquinas de tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo peligro pasivo es el ruido y el activo la piratería o la introducción de virus. Es una evolución tecnológica pero, más profundamente aún, una mutación del capitalismo. Una mutación ya bien conocida, que puede resumirse así: el capitalismo del siglo XIX es de concentración, para la producción, y de propiedad. Erige pues la fábrica en lugar de encierro, siendo el capitalista el dueño de los medios de producción, pero también eventualmente propietario de otros lugares concebidos por analogía (la casa familiar del obrero, la escuela). En cuanto al mercado, es conquistado ya por especialización, ya por colonización, ya por baja de los costos de producción. Pero, en la situación actual, el capitalismo ya no se basa en la producción, que relega frecuentemente a la periferia del tercer mundo, incluso bajo las formas complejas del textil, la metalurgia o el petróleo. Es un capitalismo de superproducción.

Ya no compra materias primas y vende productos terminados: compra productos terminados o monta piezas. Lo que quiere vender son servicios, y lo que quiere comprar son acciones. Ya no es un capitalismo para la producción, sino para el producto, es decir para la venta y para el mercado. Así, es esencialmente dispersivo, y la fábrica ha cedido su lugar a la empresa. La familia, la escuela, el ejército, la fábrica ya no son lugares analógicos distintos que convergen hacia un propietario, Estado o potencia privada, sino las figuras cifradas, deformables y transformables, de una misma empresa que sólo tiene administradores. Incluso el arte ha abandonado los lugares cerrados para entrar en los circuitos abiertos de la banca. Las conquistas de mercado se hacen por temas de control y no ya por formación de disciplina, por fijación de cotizaciones más aún que por baja de costos, por transformación del producto más que por especialización de producción. El servicio de venta se ha convertido en el centro o el "alma" de la empresa. Se nos enseña que las empresas tienen un alma, lo cual es sin duda la noticia más terrorífica del mundo. El marketing es ahora el instrumento del control social, y forma la raza impúdica de nuestros amos. El control es a corto plazo y de rotación rápida, pero también continuo e ilimitado, mientras que la disciplina era de larga duración, infinita y discontinua. El hombre ya no es el hombre encerrado, sino el hombre endeudado. Es cierto que el capitalismo ha guardado como constante la extrema miseria de tres cuartas partes de la humanidad: demasiado pobres para la deuda, demasiado numerosos para el encierro: el control no sólo tendrá que enfrentarse con la disipación de las fronteras, sino también con las explosiones de villas-miseria y guetos.

III. Programa

No es necesaria la ciencia ficción para concebir un mecanismo de control que señale a cada instante la posición de un elemento en un lugar abierto, animal en una reserva, hombre en una empresa (collar electrónico). Félix Guattari imaginaba una ciudad en la que cada uno podía salir de su departamento, su calle, su barrio, gracias a su tarjeta electrónica (dividual) que abría tal o cual barrera; pero también la tarjeta podía no ser aceptada tal día, o entre determinadas horas: lo que importa no es la barrera, sino el ordenador que señala la posición de cada uno, lícita o ilícita, y opera una modulación universal.

El estudio socio-técnico de los mecanismos de control, captados en su aurora, debería ser categorial y describir lo que está instalándose en vez de los espacios de encierro disciplinarios, cuya crisis todos anuncian. Puede ser que viejos medios, tomados de las sociedades de soberanía, vuelvan a la escena, pero con las adaptaciones necesarias. Lo que importa es que estamos al principio de algo. En el régimen de prisiones: la búsqueda de penas de “sustitución”, al menos para la pequeña delincuencia, y la utilización de collares electrónicos que imponen al condenado la obligación de quedarse en su casa a determinadas horas. En el régimen de las escuelas: las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la “empresa” en todos los niveles de escolaridad. En el régimen de los hospitales: la nueva medicina “sin médico ni enfermo” que diferencia a los enfermos potenciales y las personas de riesgo, que no muestra, como se suele decir, un progreso hacia la individualización, sino que sustituye el cuerpo individual o numérico por la cifra de una materia “dividual” que debe ser controlada. En el régimen de la empresa: los

nuevos tratamientos del dinero, los productos y los hombres, que ya no pasan por la vieja forma-fábrica. Son ejemplos bastante ligeros, pero que permitirían comprender mejor lo que se entiende por crisis de las instituciones, es decir la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación. Una de las preguntas más importantes concierne a la ineptitud de los sindicatos: vinculados durante toda su historia a la lucha contra las disciplinas o en los lugares de encierro (¿podrán adaptarse o dejarán su lugar a nuevas formas de resistencia contra las sociedades de control?). ¿Podemos desde ya captar los esbozos de esas formas futuras, capaces de atacar las maravillas del marketing? Muchos jóvenes reclaman extrañamente ser “motivados”, piden más cursos, más formación permanente: a ellos corresponde descubrir para qué se los usa, como sus mayores descubrieron no sin esfuerzo la finalidad de las disciplinas. Los anillos de una serpiente son aún más complicados que los agujeros de una topera.

Gilles Deleuze

3. ESCOLARIZACIÓN Y MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

La cuestión que está en el centro del debate es el proceso de escolarización, sus características, su desarrollo y los cambios que operan en su interior y en relación con los entornos sociales. La forma escuela es un acontecimiento que en nuestra cultura se inicia desde finales del siglo XVIII y sobretodo a comienzos del siglo XIX. Aparece como la primera institución estatal del saber en el que se articulan prácticas de gobierno y utilidad pública cuyo inicial propósito no fue más allá de recoger los niños pobres para ponerlos a vivir en policía y en disposición para su utilización productiva.

Por supuesto, para que el Estado se apropiara de la escuela se necesitó un largo proceso de confrontaciones entre el poder moral y el poder civil, en particular la manera como el Estado le disputó la función educadora a

la Iglesia que la había detentado siglos atrás proceso que implicó no pocas confrontaciones. La hegemonía que va adquiriendo el Estado sobre las demás instituciones pasa a ser definido y nombrado como Estado Docente que consiste en la primacía estatal para ordenar los contenidos, seleccionar al sujeto enseñante, disponer su regularidad y sobre todo colocar los fines, de tal manera que la escolarización va a pensarse siempre en relación con el Estado. Esta función educadora por parte del Estado se concentra en la escuela de tal manera que en adelante es imposible pensar la educación por fuera de la escuela y a su vez pensar la escuela por fuera del Estado. Los Estados nacionales se identifican por la importancia estratégica que se le da a la escuela y esta a su vez es elemento importante en la conformación del Estado, para que todo este proceso se lograra, tuvo que socavarse el localismo y homogeneizarse la vida social y cultural, y en ello, los sistemas de educación de masas tuvieron un papel protagónico (Popkewitz y Pereira, 1994: 18).

La educación que en adelante será escolarización se constituye en exclusiva, como el mecanismo por excelencia de vínculo entre los individuos con la sociedad y claro está con el conocimiento. Todo individuo que no tenía un mínimo de años de escolarización le quedaba casi imposible acceder a un empleo, decidir políticamente, aspirar a cargos de representación y un largo etcétera, colocándolo de paso en los márgenes sociales y prescribiendo un destino sin posibilidades, en épocas recientes desde la estrategia del desarrollo se afirmó para el Tercer Mundo que era imposible superar la pobreza, el atraso y el analfabetismo sin educación, ya que esta se convertía “en la piedra angular del desarrollo”.

La escolarización así va a afectar el sentido mismo de la sociedad y de la vida de los países subdesarrollados generando lo que en otro momento denominé como desbloqueo de la escolarización¹. Este proceso que se generalizó y profundizó por una parte a través de su creciente expansión y por otra se racionalizó en sus componentes en términos de acción educativa, construye las formas y tipos de conocimiento que se reconocen socialmente como válidos y a su vez contribuye a instalar y difundir los valores propios de la sociedad occidental tales como la democracia, la ciudadanía, las competencias laborales, etc.

1 Tesis doctoral Alberto Martínez Boom (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina.

El conjunto de disciplinas y programas que surgen en torno y sobre la escuela va a dar la pauta de amplios aspectos de la vida social, por ejemplo, el crecimiento intelectual, el desarrollo de la mente, el sentido y la función del aprendizaje, los tiempos y espacios de la enseñanza, la definición del niño como objeto fundamental del aprendizaje y el maestro como el promotor de este proceso, por cierto que sólo en el maestro delega el Estado la función de enseñar acogiéndose a los planes y pautas que esté le fija, delineándose con exactitud el Estado docente. Si bien en la segunda mitad del siglo XX en América Latina de forma desigual el Estado se configura como Estado docente, el proceso de escolarización se ve sometido a tensiones que dificultan, impiden, truncan su desarrollo en forma paralela a como se había realizado en Europa o Estados Unidos.

De todas formas habría que afirmar que la escolarización opera como uno de los mecanismos del ejercicio moderno del poder principalmente a partir de la normalización de las poblaciones, lo que significa que la escuela desempeñó un papel fundamental en la formación de los dispositivos de gubernamentalidad ya que es a través de la escolarización como se vuelven “normales” a una porción específica de la población. Se trata de un sistema de normalidad que no se produce por el código (la ley) sino por las prácticas que hacen que algo sea admitido como normal. A partir de este momento en las sociedades se inicia un proceso continuo e indefinido que tiende a la escolarización general que incluso como hoy opera por fuera de la escuela. A finales del siglo XVIII y principios del XIX los conocimientos de los individuos, sus comportamientos y aun sus mismos cuerpos, comienzan a integrarse de una forma sistemática a prácticas escolares que ya no se refieren exclusivamente a la educación.

Este dispositivo esclarece el marco donde se constituye la escolarización como un concepto moderno, es decir, lugar donde prolifera el discurso entorno a la importancia de la educación y que por cierto va a invadir buena parte de la escena pública desde comienzos del siglo XIX y que tendría en principio cuatro grandes direcciones en su interés estratégico: 1. La instrucción del infante, objeto de intensificación y de ordenamiento de los comportamientos. 2. La definición de un cuerpo del enseñante sometido a unos procesos de visibilización y control. 3. La puesta en escena como un acontecimiento público, y 4. La diferenciación entre los escolarizados y los no

escolarizados, un adentro y un afuera asociado a la pobreza y la ignorancia. Así la escuela anticipa, previene, dispone a los individuos para que entren en una lógica e indica por donde.

Como dispositivo de regulación social, la escolarización pondrá en diálogo a las instituciones y sus acciones con los Estados dando lugar, incluso, a modelos racionales que muestran lo estratégico de sus prácticas regulativas: “la escolarización vincula la política, la cultura, la economía y el Estado moderno con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto. La reforma educativa no sólo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones” (Popkewitz, 1997: 25). Los procesos de escolarización vistos desde la obviedad de su estadística en términos de estimación de matrícula dan cuenta de una racionalización de la acción educativa que pasó por una evidente etapa expansiva.

Actividad 2: (Aprendizaje auto reflexivo)

Lectura: Políticas de escolarización en tiempos de multitud

Autor: Alberto Martínez Boom y Jhon Henry Orozco.

Tomado de: Revista Educación y Pedagogía No 58, Medellín, Universidad de Antioquia, 2010, pp. 105-119.

Descripción del trabajo

El artículo analiza los discursos de las políticas educativas, al inscribirlos en una doble relación: primero, al interior de los procesos de modernización y mundialización de la educación en la segunda mitad del siglo XX, y luego, en el énfasis que muestran hoy sus contenidos referidos al aprendizaje. Postula, además, una adjetivación del tema de las políticas, al mirarlas desde marcos conceptuales biopolíticos que califican su especificidad en términos de escolarización, agenciamiento y producción transnacional experta. Los estudiantes leerán el artículo y formularán todas las preguntas que se les ocurran para ser aclaradas por los autores.

Políticas de escolarización en tiempos de multitud

El estudio de las políticas educativas ofrece con frecuencia el riesgo de un tratamiento parcial. Partimos entonces de algunas preguntas: al indicar que algo se expresa como políticas educativas, ¿a qué nos referimos? ¿Quién o quienes las definen? ¿A partir de qué momento podemos hablar en rigor de ellas? ¿Dónde se generan los discursos de la política educativa nacional y transnacional?

No es aventurado afirmar que el término “políticas educativas” pudo ser usado antes de la década del cincuenta. La idea de que en los primeros años del siglo XX e incluso a finales del siglo XIX se produjeron referencias a “directrices de Estado” respecto a los modos de organización de las escuelas, la regulación del quehacer de los maestros, las prescripciones de los manuales escolares o de los planes de estudio, constituye simplemente una muestra de las relaciones vinculantes entre Estado y educación.

Dichas relaciones son importantes en términos de funcionalidad. El Estado estaría llamado a ser el protagonista principal de las políticas educativas; sin embargo, queremos argumentar una tesis menos obvia, en la que se valida el hecho de que las políticas tocan al Estado, pero también lo desbordan. Dicho de otro modo: queremos mostrar cómo los discursos de las políticas públicas se inscriben propiamente en los procesos de mundialización y modernización educativa, procesos que son intrínsecos a las dinámicas de la modernización del Estado y de la sociedad.

El analfabetismo a superar

A finales de la década del cuarenta del siglo XX se producen desplazamientos importantes para pensar los asuntos de las políticas educativas. Se perfila y florece toda una suerte de eventos y reuniones que pondrán en discusión algunos elementos más o menos similares en varios países latinoamericanos, y que, sin embargo, no se explican desde un carácter eminentemente nacional, ni corresponden a aspectos ideológicos, ni se comprenden como decisiones gubernamentales propias de cada país, sino que se presentan como políticas generales o paquetes de medidas tendientes a reordenar la educación.

Dicho reordenamiento empieza a ser pensado en razón al “atraso”, la “pobreza” y, en general, a las “carencias” que se muestran como condiciones comunes a los países de la región. Semejante constatación instaló, de modo simultáneo, preocupaciones acerca del analfabetismo, el ausentismo escolar, la desigualdad, los fenómenos de exclusión, entre otros.

Detengámonos en el primero: el analfabetismo. Después de la Segunda Guerra Mundial y en el marco de un movimiento trasnacional, se gesta el proceso de generalización de la educación primaria gratuita en los países del Tercer Mundo, en especial en América Latina. Antes de celebrar la Primera Conferencia de Educación de Adultos en 1949, la alfabetización hacía parte de las cinco áreas de trabajo del Seminario regional de educación en América Latina, realizado en 1948 en Caracas. Ese concepto fue también el que orientó el Seminario interamericano de alfabetización y educación de adultos, celebrado un año más tarde en Río de Janeiro, y que fue previo al Seminario sobre educación primaria, de la ciudad de Montevideo, en 1950, en el que se especificaron diez objetivos para abordar la noción de educación fundamental.

Parece evidente, por tanto, la emergencia de un eje articulador de los contenidos y las estrategias de la política educativa: la escolarización de la población en sus dos vertientes, disminución del analfabetismo (escolarización de adultos), y expansión de la escuela común para la infancia y la juventud.

Una revisión general del debate político sobre el analfabetismo y la educación de adultos muestra que la construcción de un régimen de verdad sobre este problema se hizo a partir de conferencias internacionales que se efectuaron de modo periódico.

La Primera Conferencia internacional de educación de adultos se celebró en Elsinor (Dinamarca) y sus trabajos giraron alrededor de dos ejes: la necesidad de justicia social y la búsqueda de coexistencia armoniosa entre las naciones. También estableció, como objetivo general a esta educación,[...] proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y sobre todo, permitirles participar en la vida de su comunidad (Unesco, 1949: 9).

Once años más tarde se efectuaría la Segunda Conferencia mundial de educación de adultos, con resultados más específicos, al abordar tres temas principales: el papel y el contenido de la educación de adultos; las modalidades de esta educación, y la estructura y la organización de la misma. De igual forma, se elaboró un concepto de educación de adultos que superaba toda adjetivación a lo sustitutivo y complementario, por una comprensión más cercana al perfeccionamiento y a su prerrogativa, como: “un derecho y un deber para toda la humanidad” (Unesco, 1963: 10).

La Tercera Conferencia incorpora explícitamente que la educación de adultos constituía una parte integrante de la educación permanente y era inseparable del objetivo de ampliar las oportunidades de educación para todos. Los países participantes acordaron también prever, en [...] los planes nacionales de desarrollo la creación de oportunidades de empleo adecuadas al nivel de instrucción de los trabajadores y los jóvenes, prestando especial atención a las necesidades de los grupos más desfavorecidos (Unesco, 1972: 57).

En París se realizó la Cuarta Conferencia. En ella se readecuó el tema del analfabetismo, al ser señalado como objetivo prioritario de la educación de adultos, y su conceptualización como fenómeno socioeconómico y no tanto como la ausencia de la capacidad para leer y escribir (Unesco, 1985: 40-53).

La Quinta Conferencia se enmarcó en el horizonte de la educación permanente, introduciendo su exigencia en términos de necesidad: [...] el reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida es más que nunca una necesidad; es el derecho a leer y escribir, a indagar y analizar, a tener acceso a determinados recursos, y a desarrollar y practicar capacidades y competencias individuales y colectivas (Unesco, 1997b: 9).

La Sexta Conferencia se realizó hace menos de un año y su enfoque conceptual habla en términos de aprendizaje. Al igual que las necesidades básicas de aprendizaje de la educación básica, la educación de adultos también remite a esta regularidad.

En síntesis, se efectuó una convocatoria por década, para revisar las tendencias, evaluar objetivos, fijar metas, producir informes de comisiones y redactar recomendaciones dirigidas a los Estados miembros.

La idea es que ningún grupo social quede por fuera del acceso a la educación y que los niveles de analfabetismo disminuyan drásticamente. De esta forma, se identifica un problema, se muestra como constante regional y se le asocia con el atraso. Una vez diagnosticado, se unifica su ataque: más educación. Se amplía la participación de la población adulta en todos los niveles y se hace necesario estudiar los obstáculos que provienen tanto de las motivaciones específicas de los adultos como de las estrategias utilizadas por los educadores. De ahí surgen estudios como los de Pierre Furter, un profesor de pedagogía de la Universidad de Neuchâtel (Suiza) y del Instituto Africano de Ginebra, que elabora en 1972 toda una conceptualización social del analfabeto como cliente: En realidad, este concepto no tiene más que una significación sociológica: un analfabeto es un individuo que pertenece a un grupo que se diferencia del resto de la población letrada. Pero esta diferenciación no es absoluta sino relativa. Por otra parte, el concepto de analfabeto no nos dice nada todavía sobre el nivel y el estilo de vida, la movilidad social y geográfica, la manera de concebir el sistema social, las condiciones sociales y económicas, etc., del grupo así caracterizado (Furter, 1972: 140).

Podemos identificar aquí el valor de la diferencia, la función de la movilidad social como promesa de quien quiebra con su analfabetismo.

La importancia de estas conferencias radica en que, emanadas de organismos internacionales, logran un eco a corto y medio plazo dentro de las respuestas que cada país organiza, traducéndose, por lo general, en declaraciones de derechos o en acuerdos políticos que señalan contenidos específicos conforme a la tradición sociopolítica de cada Estado. Es más, la decisión mediada por los diagnósticos trasnacionales trascienden el ámbito de decisión estatal, al identificarse los problemas, validarse los

diagnósticos y ubicar los países en un mismo plano de condiciones, así no lo estén. Se consolida, de esta manera, la definición de una política común, cuya lógica interna da cuenta de estos problemas comunes. El proceso va dirigido a identificar problemas, enfrentarlos y superarlos; su éxito pasa por esta visibilidad.

Hay en esta síntesis, un tanto apretada, la curiosidad de llegar a una pregunta: ¿qué relaciones podemos establecer entre los discursos del analfabetismo y la manera como se comienza a reorganizar la educación como objeto de la política?

Reorganización de la educación

Ninguna de las disciplinas existentes hoy fueron posibles sin los tránsitos que las conectan con sus propios momentos de negatividad. La medicina, por ejemplo, le debe mucho a la enfermedad y a la muerte, y no tanto a una ontología de la salud y del bienestar. El positivismo del siglo XIX avanzó de la misma manera: los trastornos afirmaron la psicología de la personalidad; las amnesias permitieron descifrar los procesos de la memoria; las afasias desarrollan los estudios del lenguaje; la debilidad mental contribuyó enormemente en los saberes sobre la inteligencia. Algo similar ocurre con el reordenamiento estratégico y discursivo sobre la educación.

Es el discurso de la alfabetización el que servirá de modelo para pensar la educación regular, la educación elemental. Esta circunstancia no es del todo novedosa, pues ya María Montessori, al trabajar con niños mentalmente deficientes, había encontrado potencialidades que dieron lugar a discursos sobre la inteligencia infantil.

Dicho lo anterior, miremos con detalle aquello que se reordena o, si se prefiere, aquello que se objetiva. El Proyecto Principal de Educación de la Unesco (1962) organiza, sin proponérselo, una nueva dimensión de los problemas educativos: los mundializa y los convierte en un objeto estratégico. En las conferencias internacionales de los años cuarenta y cincuenta es común cierta reiteración en los valores de la paz y de la convivencia entre las naciones, como resonancia, en gran medida, de los efectos de la Segunda Guerra Mundial. La mayoría de recomendaciones elaboradas en esta época insisten y fomentan estos valores en su traducción más operativa, como espíritu de tolerancia, búsqueda de posturas reconciliadoras, necesidad de generar cooperación entre Estados, mejoramiento de las condiciones de vida de los países menos desarrollados y estudio de los problemas mundiales.

En este enjambre de conferencias y eventos, novedosos para la época y no tanto para la nuestra, se consolida una dinámica de acciones, mecanismos y proyectos que apuntan a mostrar el significado y la función social de la educación, dado aquel “nuevo orden mundial”, y que se respaldan en los estudios que antes habíamos señalado sobre obstáculos, problemas, dificultades y retos, constituyéndolos como algo evidente. La parte operativa planteará una serie de reglas, criterios y teorías para la regulación general de la educación, de sus propósitos, medios y fines, que se conocerá con el nombre de cooperación técnica internacional, de la que serán depositarios los organismos internacionales, los cuales van a constituirse como órganos de estudio, diseño y definición de eso que en adelante va a entenderse como “educación”.

La reaparición del término “políticas educativas”, que se da en muchas de las conferencias y cumbres de ministros y jefes de Estado, conviene analizarla de forma precisa, situarla en sus condiciones de posibilidad,

es decir, el reordenamiento mundial de los países respecto de sus relaciones internacionales. La emergencia, entre 1948 y 1960, de un aparataje de agencias supranacionales para los asuntos educativos, devino en una nueva regularidad para abordar la temática de la educación en el siglo XX. Podemos identificar esta regularidad a partir de tres características:

- 1. Las organizaciones internacionales cuentan con un cuerpo de “expertos”, consultores y asesores, con los cuales ofrecen definiciones de estrategias, institucionalmente aseguradas, para un estamento educativo de gran dimensión.*
- 2. Estas agencias e instancias para la educación cuentan con servicios de publicaciones bien financiados y, con ello, extraordinarias oportunidades para la distribución internacional de sus producciones y para ejercer influencia global.*
- 3. Se organizan como una forma de control macrosocial en ámbitos de globalización. Con ello se favorece el desarrollo de un campo disciplinar ligado con la productividad económica. Por lo tanto, es importante ver de qué manera se intenta volver estrategia los conceptos y, en particular, determinar hasta dónde el concepto educación deja de ser tal para convertirse en una estrategia política y económica mundial.*

En efecto, es posible aislar algunos puntos nodales a la definición misma de lo que comienza a entenderse por políticas educativas. El gobierno de los asuntos referidos a la educación será lentamente un conjunto articulado de decisiones autorreferentes, sistemáticamente experto, cuyo sentido de totalidad y generalidad aporta a su mejor funcionamiento.

Además, habría que comprender el papel novedoso que se propone debe cumplir el Estado en la dirección de los asuntos públicos y estratégicos para su buen funcionamiento, pero también la importancia política de las relaciones de fuerza entre sociedad y gobierno, como principio de inteligibilidad y de racionalización de las acciones sociales.

Este principio de racionalización se relaciona, asimismo, con el aprovechamiento de los recursos humanos y el crecimiento de las economías. Su eje biopolítico plantea dos necesidades:

Importa colocar al Estado como centro de las políticas, en tanto ordenador, regulador y guía de la educación;

Introduce un tipo de racionalidad que sería intrínseca a los individuos, sin estar subordinada a lo estatal. La mayoría de estas relaciones habría que pensarlas en un juego estratégico que recompone lo educativo y que podríamos sintetizar en la expresión: la educación como objeto de la política.

Aquí la cuestión educativa pasa a ser un elemento funcional al interior de la sociedad, pero también del Estado, en tanto los involucra y articula, dado que si la educación es buena y conveniente para el individuo, lo será también para la sociedad y el Estado; además, se le considera, en adelante, como una inversión necesaria para el progreso nacional e individual. La educación deja de pensarse como costo y se empieza a entender como inversión. El papel de la educación en esta nueva dinámica aparece como elemento esencial de la sociedad, la cual debe, por tanto, demandarla como una “necesidad prioritaria”, y el Estado o, en menor medida, los particulares, ofertarla convenientemente. Estos enganches constituyen todo un dispositivo de alianza que sustenta la política educativa actual.

Si la educación involucra a la comunidad, es la sociedad la que demanda, la que incluso debe participar en su formulación como política pública. Eventos como los foros educativos regionales y nacionales, los planes decenales, incluso los debates permanentes sobre los planes de desarrollo han construido la impresión de que la política se hace con la participación de la comunidad.

Si, con la aparición de la escuela pública, la educación devino problema político, esta circunstancia se complejiza mucho más después de la Segunda Guerra Mundial, pues al desbloquearse la escolarización, el problema de la educación se empezará a concebir como un asunto de política económica. Mucho más cuando se pasa de entender la educación como gasto a considerarla como inversión, es decir, que se trata de un fenómeno productivo.

Agenciamiento

En un ensayo sobre los límites y los peligros de la racionalidad calculante (Dreyfus y Dreyfus, 2000), se señala la década del ochenta como el período en el que se desarrolla un nuevo campo de la investigación en inteligencia artificial, denominado ingeniería del conocimiento, que al limitar las metas de lo que se proponía calcular, elaboraba aplicaciones cada vez más efectivas y relacionadas con el funcionamiento del mundo real. El resultado de esta invención fue el así llamado sistema experto.

Parece simple afirmar que la problemática de la educación hoy se circunscribe al hecho evidente de que vivimos en un “nuevo orden mundial”. Nuestra tarea sería, inicialmente, interrogar la existencia de dicha novedad y los marcos explicativos que hablan de ella, que implican, desde nuestra perspectiva, un abordaje de su agenciamiento en

términos de peritaje, sistematicidad, heurística, reglas de construcción, programación de respuesta, indicadores, en fin, como agenciamiento experto que involucra a quienes construyen las políticas educativas orbitales.

La apropiación de los avances científicos y tecnológicos para el progreso de la humanidad hizo de la cooperación internacional una herramienta vinculante en el estudio de los problemas comunes. En el caso de la educación se estableció una pléyade de instituciones, procedimientos y agencias encargadas de proponer las investigaciones, los diagnósticos, la financiación y la conformación de una experticia de asesores que se movilizarán por todo el orbe. Tal arquitectónica institucional construyó saber, generalizó sus análisis, unificó la racionalización de los problemas y de las soluciones. El andamiaje resultante convirtió la estadística, y la investigación apoyada en ella, en fuente principal para el establecimiento de la verdad verificada como dato, como problema y como solución. De aquí que, a veces, resulta que todo lo que se necesita saber pasa por una encuesta y de su medición depende el diseño de un producto, una adecuación administrativa o una oferta educativa.

La lógica de los agenciamientos orientará, desde entonces, buena parte de los contenidos, los insumos y las metas del debate público educativo. Llamamos agenciamiento a aquellas formas gubernativas que expresan relaciones biopolíticas que el mundo moderno no conoció, porque se ubican más allá del límite del Estado nación. La función del agenciamiento no es ni producir la ley ni fundar la soberanía; busca, en su defecto, cooperar, coordinar, brindar una finalidad deseable para todos, es decir, con capacidad regulativa de la vida. En palabras de Maurizio Lazzarato: “coordina y da finalidad a una potencia que, en propiedad,

no le pertenece, que viene de 'afuera'. El biopoder nace siempre de otra cosa que de él" (2000). Como fuerza, el agenciamiento provee una buena parte de lo deseable y de la entelequia de las políticas educativas.

En la mayoría de países de América Latina, durante las décadas del cincuenta y del sesenta se crean dependencias estatales afines con la cooperación internacional: oficinas, subsecretarías, departamentos, direcciones, entre otras, con el propósito central de diagnosticar las condiciones del sector educativo, hacer registros estadísticos, coordinar asesorías, estudios, propuestas de objetivos, elaborar planes, evaluar políticas, ejercer control escolar, proyectar presupuestos y, por último, optimizar y mejorar la calidad de la educación. Se inicia la era del planeamiento educativo, en aparente concordancia con su racionalización calculante.

Dicha operación inaugura toda una tecnología en el campo del saber, que podemos denominar, de modo funcional, como el experto. Esta red de expertos sedimenta las nuevas prácticas de configuración del saber y de la política local y transnacional. El perito, el asesor internacional, el experto, es una función, o mejor, una posición, no tiene ni rostro, ni nacionalidad; podría ser asociado con un intelectual en materia educativa, pero su labor no implica suscitar perplejidad, sino resolverla. Despersonalizar al experto enfatiza la mirada en su función. En el fondo, delimitar un problema, caracterizarlo, comentarlo, compararlo no son operaciones neutras, porque lo que está en juego son las funciones inherentes a lo no discursivo, como controlar, clasificar, ordenar, distribuir, entre otras.

Bien vistos, los agenciamientos y la función experta deciden, en buena medida, lo que hay que llevar a cabo y el modo de hacerlo. Su destreza

funcional pasa por estas discriminaciones situacionales, tanto para establecer la meta como para marcar el camino de su consecución. En ellos se concentra la acción de fijar parámetros comparativos respecto de un modelo de planeamiento general. Agenciar es un verbo estrechamente ligado a las políticas educativas. Buena parte de los programas y los proyectos que se impulsan en los países en vías de desarrollo, así como sus metas e indicadores, proceden de esta dinámica y de sus prácticas.

Concepto de escolarización

El orden de las relaciones entre educación y sociedad no hay que mirarlo solamente en la dirección de que la primera es un producto de la segunda, sino que la vía contraria muestra que el proceso de escolarización y la aparición de los sistemas educativos afectan, de manera decisiva, la constitución de lo social. Con ello queremos romper esa visión pasiva que se le da a la educación y pensarla en términos definitorios, interviniente y productiva de la cuestión social.

Como dispositivo, la escolarización esclarece el marco donde se constituye su práctica moderna, es decir, el lugar donde prolifera el discurso en torno a la importancia de la educación y que tendría en principio cuatro grandes direcciones estratégicas:

- 1. La instrucción del infante, objeto de intensificación y de ordenamiento de los comportamientos;*
- 2. La definición de un cuerpo del enseñante, sometido a procesos de visibilización y control;*
- 3. Su puesta en escena como acontecimiento público, y*

4. *La diferenciación entre los escolarizados y los no escolarizados, un adentro y un afuera asociado a la pobreza y la ignorancia. Así, la escuela anticipa, previene, dispone a los individuos para que entren en una lógica, e indica por donde.*

Los procesos de escolarización agencian subjetividades, racionalidades institucionales, órdenes gubernamentales, relaciones económicas, culturales y comunicativas. La educación es, más que nunca, un fenómeno productivo. En su dimensión histórica, la escolarización aglutina reformas, políticas, sistemas, trayectos de modernización y estudios comparados en educación que hoy son de primer orden investigativo. La escolarización liga, de modo estratégico, lo pedagógico con lo político y pone a hablar los procesos sociales en su pugna por el poder. Habría que intentar, por tanto, una conceptualización múltiple y no unívoca de este concepto. Entendemos por escolarización:

1. *El conjunto de instituciones, procedimientos, reflexiones, prácticas y tácticas que tienen por blanco la producción de sociedad escolarizada.*
2. *La preeminencia de la forma escolar como aparato de control que construye aparatos de gobierno y formas de saber.*
3. *Es un dispositivo de distribución, producción y reorganización de la población, en la que ésta se dispone en términos de generación de sujetos dotados de herramientas, habilidades, competencias, etc.*
4. *Es el cruce de líneas de fuerza que permite comprender los fenómenos de la educación y de su crisis en doble dirección: hacia arriba, porque es la sociedad la que demanda más educación, y hacia abajo, ya que la generación de necesidades educativas afecta todos los ámbitos de lo social.*

Es con el fin de generar la escolarización como una dinámica que produce sus propios procesos de expansión, velocidad y alcance, que se hace necesario pensar las políticas educativas puestas al servicio de la escolarización. Por tanto, estas políticas incorporan ya no sólo al Estado, sino también a la población, a los individuos, y se regirán por nuevas condiciones. Importa señalar aquí que estas dinámicas se dirigen, cada vez más, a eso que llaman el consenso como característica central de una política pública, en donde la participación constituye su requisito indispensable. Cada vez es más frecuente que redes, corporaciones, instituciones, personalidades se incorporen a estos juegos de lo público, desde criterios que no excluyen la inversión y en cuya eficacia económica no existe desplazamiento del Estado, sino todo lo contrario, su aceptación.

En esta perspectiva, la escolarización opera como uno de los mecanismos del ejercicio del poder, al producir la normalización de las poblaciones. Esto significa que la escuela desempeña un papel fundamental en la formación de los dispositivos de gubernamentalidad, ya que es a través de la escolarización como se vuelve “normales” a una porción específica de la población. Se trata de un sistema de normalidad que no se produce por el código (la ley), sino por las prácticas que hacen que algo sea admitido como “normal”. A partir de este momento, en las sociedades se inicia un proceso continuo e indefinido, que tiende a la escolarización general, que incluso, como hoy, opera por fuera de la escuela. A finales del siglo XVIII y principios del XIX, los conocimientos de los individuos, sus comportamientos y aun sus mismos cuerpos, comienzan a integrarse de forma sistemática a prácticas escolares que ya no se refieren exclusivamente a la educación, ni se limitan a la escuela.

Políticas de escolarización

La educación, que en adelante será escolarización, se constituye en estrategia inclusiva, como el mecanismo por excelencia de vínculo entre los individuos con la sociedad y, claro, de está con el conocimiento. Todo individuo que no tenga un mínimo de años de escolarización se le hará difícil su acceso al empleo, a la movilidad social, a la participación política en cargos de representación y un largo etcétera, colocándolo de paso en los márgenes sociales y prescribiendo un destino sin mayores posibilidades.

No hay que dejarse engañar por las mitologías liberales y socialistas que hegemonizan el papel del Estado o del mercado, como si el único problema fuese la dominación o como si la escuela fuese un espacio neutro. Optamos por trabajar con el concepto de escolarización, no por antihumanismo, sino porque su dinámica amplía las relaciones; establece una física de las fuerzas, donde el poder no es sólo vertical, sino también interior, horizontal, diluyente. No hay que excluir la dominación, pero también habría que pasar por las relaciones estratégicas o por las técnicas de gobierno.

Son las políticas de escolarización las que van a afectar el sentido mismo de la sociedad y de la vida de los países latinoamericanos, generando precisamente un desbloqueo de la escolarización. Este proceso, el cual, por una parte, se generalizó y profundizó a través de su creciente expansión y, por otra, se racionalizó en sus componentes en términos de acción educativa, construye las formas y los tipos de conocimiento que se reconocen socialmente como válidos y, a su vez, contribuye a instalar y a difundir los valores propios de la sociedad occidental, como la democracia, la ciudadanía, las competencias laborales, la multiculturalidad, etc.

Los procesos de escolarización, vistos desde la obviada de su estadística en términos de estimación de matrícula, dan cuenta de una racionalización de la acción educativa, que pasó por una evidente etapa expansiva. Masas escolarizadas despertaron de un sueño anterior de indiferencia política. La forma escuela se propagó por todo el continente; pero como forma vacía, importaba era la fuerza estratégica que se apropiaba de ella. Habría que precisar, en términos de claridad analítica, que

[...] tradicionalmente se ha considerado que el proceso de expansión de la escolarización estaba determinado básicamente por el fenómeno del crecimiento demográfico en esos países y por tanto, existiría una secuencia lógica que va del crecimiento de la población al crecimiento de la escuela (Martínez, 2004: 47).

Hay todo una novedad en la manera de considerar la educación, cuando se la piensa dirigida a las masas. En ese sentido,

[...] el desbloqueo de la escolarización, aparece más que como una dinámica del crecimiento social como dispositivo que genera despliegue y expansión de las más diversa formas de masificación escolar y opera como factor dinamizador de crecimiento, perdiendo vigencia la idea de la educación como privilegio de élites (p. 48).

Es más, las reformas educativas surgen como práctica social y política, vinculada a la escolarización. Como dispositivo de regulación social, la escolarización pondrá en diálogo a las instituciones y sus acciones con los Estados, dando lugar, incluso, a modelos racionales que muestran lo estratégico de sus prácticas regulativas:

[...] la escolarización vincula la política, la cultura, la economía y el Estado moderno con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto.

La reforma educativa no sólo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones (Popkewitz, 1997: 25).

De todas formas, los motivos que explican las características, la intensidad y la difusión del proceso de escolarización no fue igual, aunque sí semejante, en muchos países de América Latina.

Las políticas expansivas en educación se corresponden con un proyecto incluyente, lo que significa involucrar e incorporar a la mayoría de la población en los cambios de la modernización. De esta manera se garantizaba que dichos sectores se comprometieran con las tareas del desarrollo. Dicho de otro modo: la promesa pedagógica de que la escolarización, a través de sus prácticas de transmisión de saberes, logra que el niño, cuando crezca, participe en los cambios sociales y en el desarrollo de su entorno, produce en sí misma un estado de optimismo generalizado del que difícilmente se puede dudar. Esta creencia, un tanto mesiánica, no elimina la sensación generalizada de que es a través de la escolarización como los seres humanos y la sociedad se hace mejor. Estas obviedades requieren de análisis genealógico; su calmada evidencia es falsa.

Por otro lado, la formación de la escuela arrastró consigo la realización de una serie de prácticas semiautónomas, que terminaron por romper algunos modos de actuación del pasado, en la medida en que institucionalizaron otras nuevas:

[...] aparece la formación del profesorado, la pedagogía moderna y las ciencias de la educación y se combinan con aquellos desarrollos materiales, produciendo las características peculiares asociadas con

la escolarización de masas: libros de textos, pizarras, estructuración jerárquica del personal, y la aparición de una ocupación laboral según el género. La creación de la escolarización de masas no era inevitable, natural, ni producto de un desarrollo progresivo singular (Popkewitz, 1997: 35).

Su contingencia es tan concreta como el contenido de las preguntas a que responde: nos referimos al problema de cómo gobernar, o mejor, cómo volver gobernable a una población cada vez más escolarizada.

Lo radicalmente nuevo, en la situación actual de la escolarización (comienzos del siglo XXI), es que ya no sólo se plantean exigencias para producir sujetos capaces de vincularse al mundo del trabajo y generar ciudadanos disciplinados, sino que se demandan otras subjetividades en referencia a nuevas ciudadanías y a competencias estandarizadas. En palabras de Alain Touraine:

[...] no se volverá a una concepción de la enseñanza como socialización puesto que el sistema social, la sociedad, no ofrece ya la solidez de antaño y la individualización del aprendizaje, y por tanto la ayuda aportada a las iniciativas de cada alumno, están ya en acción en la enseñanza de hoy [sic] (2005: 90).

Lo que vivimos —sentencia este pensador— es el agotamiento de la política social, centrada en la sociedad, sus funciones y su integración.

Una manera de entender esto en sus implicaciones políticas diría que ya no sólo se educa en espacios cerrados. La educación tiende a abrirse y a ocupar otros espacios que antes no le pertenecían. La institución es un afuera múltiple y los discursos educativos prolongan esta función. En este sentido, la ciudad y, en general, toda la sociedad, constituyen los espacios abiertos que demandan una visión ampliada de la educación.

Ya no se educa en un tiempo definido. La educación es hoy permanente y dura toda la vida. Si cambia el tiempo, cambia también la velocidad. El tiempo escolar empieza a volverse poroso y las velocidades de lo emergente destituyen la anterior hegemonía de un espacio diferenciado y escindido. Tampoco se educa por medio de la conciencia, sino de la mente; el desarrollo de lo cognitivo será la faceta del individuo a la que se le prestará mayor atención. Ello explica el auge y la importancia que tienen hoy en día la psicología cognitiva, la revolución del aprendizaje y los axiomas del aprender a aprender.

Incluso, la meta misional ha cambiado. La nueva ciudadanía no es, como antaño, la búsqueda formativa de un buen vasallo y un buen cristiano, cuya expresión secular hablaría de un “ciudadano democráticamente comprometido”. Hoy implica otros valores: emprendedor, económicamente competitivo, que demande calidad en lo que hace y, sobre todo, en lo que consume, es decir, un buen consumidor.

Políticas del aprendizaje

Durante varias décadas, los resultados de la escolarización de la población parecían respaldar las hipótesis de constituir una política educativa correcta, deseable y completa para pensar los problemas del Estado y de la sociedad. De hecho, la forma escolar expandida alcanzó niveles de sistematicidad bien importantes en la mayoría de los países del continente, que explicaron, por supuesto, el carácter positivo de normalizar, civilizar y producir sociedad escolarizada. Sin embargo, el panorama se acentuó más en la década del noventa, al entrecruzarse circunstancias y fuerzas que produjeron un nuevo impulso (reajuste, reconversión) estructural del sector educativo. Básicamente, ello se dio a partir de la Conferencia de Jomtien, que coloca lo educativo como

punto central de la agenda política e introduce una visión ampliada de la educación, cuyos contenidos se expresan en términos de “necesidades básicas de aprendizaje”. Algunos discursos aplicarán el término de “reformas” a los agenciamientos y a los vectores de mutación que darán contenido a lo que hoy constituye los ejes conceptuales de las políticas públicas en educación.

Uno de los analistas simbólicos, Juan Carlos Tedesco, gestor y juez de la misma dinámica, habló en esta década del incumplimiento de los objetivos sociales de la educación, es decir, que si bien la expansión educativa permitió cumplir metas cuantitativas, produjo, al tiempo, procesos de exclusión y de desigualdad persistentes (1987). Esta forma de argumentación estará presente en varios análisis, de distintas referencias y con diversas fuentes, que desembocan en una misma conclusión: a pesar del crecimiento, la educación habría que calificarla como de mala calidad. Enfrentar esta urgencia dará contenido y horizonte a los desafíos y los retos de la nueva política.

Un primer componente de transformación en la política educativa actual apunta a la generación de una nueva ciudadanía, ligada al problema de la calidad, que habría que traducir en cultura de la calidad, en términos de consumo, o mejor, de efectividad en la circulación. Henry Giroux señala el surgimiento de un nuevo tipo de orden social y económico, marcado por un viraje que va desde los viejos valores y fuerzas de la producción industrial, a énfasis de la producción inmaterial dentro de los sectores de la información, por un lado, y un hincapié mucho mayor sobre el consumismo, por otro. En este desplazamiento se genera también una transformación de la producción simbólica, en donde la ciudadanía se “define en gran medida en una noción pasiva de elección en el que el significado de la acción consistiría en comprar y vender” (Giroux, 2001: 252). Desde esta perspectiva, el ciudadano

sería un consumidor pasivo, con criterios de calidad para la demanda, es decir, que es competente para comprender las dinámicas de producción y aprendizaje permanente de lo que constituye la nueva cuestión social.

Estudios conceptuales como los de Michael Hardt y Antonio Negri dan luces sobre este nuevo tipo de orden social, cuya dimensión es más global, ondeante y en movimiento constante.

Un segundo componente de la política pública educativa pasa por el énfasis que ahora goza el aprendizaje, o mejor, la calidad de los aprendizajes. A partir de la “Conferencia mundial de educación para todos” (Unesco, 1994), se impulsan nuevas preceptivas y teorizaciones, que derivan el desarrollo educativo del concepto de necesidades básicas de aprendizaje, así como de las rutas consagradas a satisfacerlas. Un documento puente posterior, el informe elaborado por Jacques Delors (Unesco, 1997a), precisará los pilares educativos en dos sentencias: “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”, cuyo contenido se puede ampliar y extrapolar: aprender a razonar, aprender a trabajar, aprender a convivir, aprender a emprender, aprender a experimentar, aprender ad infinitum.

El aprendizaje se ha constituido aquí y ahora en una necesidad. Tal correspondencia muestra el aprendizaje como la necesidad básica insatisfecha en materia educativa. Desde esta premisa, el docente se reconfigura como una función condicionada al aprendizaje de los otros, en donde su tarea principal es facilitar el autoaprendizaje. “Cada uno construye su conocimiento” (Tedesco, 1997: 10), a través de un rol orientador, motivador, evaluador y administrador. Esta reafirmación y reordenamiento del aprendizaje significa no sólo la ruptura de las relaciones tradicionales en la escuela, sino también el establecimiento de nuevos mecanismos de regulación de los maestros. Para ser precisos,

habría que hablar mejor del “docente”, ya que es la función docente la que posibilita que los otros organicen sus procesos de aprendizaje: aprender es adquirir un repertorio de estrategias cognitivas y meta-cognitivas. Cualquiera puede ocupar la función del docente, pues no se está hablando de un sujeto específico, sino de la labor que debe cumplir y que es garantizada mediante los procesos de regulación propios de la evaluación. Las políticas del aprendizaje están profundamente enraizadas a las políticas de la evaluación, y como el surf, su oleaje es permanente, continuo, a lo largo de toda la vida.

Los procesos de aprendizaje son propios del individuo, lo que significa también que en: [...] el proceso de aprender, la persona es consciente de su realidad como individuo, insertada dentro de su propia vivencia particular; el individuo aprende incorporando los contenidos a su propia realidad y haciendo referencia al medio en que vive. El individuo olvida o no aprende lo que no haga referencia a su situación particular en un momento dado (Álvarez y Trujillo, 1983: 35).

A pesar de que no hay política sin ciudad (Virilio, 1997: 41), resulta paradójico constatar que aquí hay individuo, pero sin cultura.

Las políticas del aprendizaje se convierten, de esta manera, en el eje articulador de los procesos de modernización educativa de la actualidad. Tanto los discursos de la descentralización como los de la profesionalización, la evaluación y la calidad encontrarán en las dinámicas del aprendizaje su orientación específica. Centrar la acción educativa en el aprendizaje significa una apuesta estratégica por vincular a la mayoría de la población con los tiempos, los espacios y las velocidades de lo que ahora constituye el conocimiento, el trabajo y la ciudadanía.

Alberto Martínez Boom, Jhon Henry Orozco Tabares

4. DEMOCRATIZAR: OTRO RETO, OTRO DESAFÍO

“La sociedad y la educación iberoamericanas se enfrentan a un desafío enorme: asegurar el bienestar de sus ciudadanos, el desarrollo económico y la cohesión social en un mundo que vive profundas y aceleradas y transformaciones (...) La pobreza y las desigualdades están presente de forma acusada en la gran mayoría de los países. Lo mismo sucede en educación: el analfabetismo, la inequidad en el acceso a los bienes educativos, la reducida calidad del sistema público de enseñanza y la falta de opciones laborales para un amplio colectivo de jóvenes, incluso para aquellos que han terminado sus estudios secundarios, son rasgos comunes de los sistemas educativos. Hay que reconocer que en el ámbito educativo, también sin duda en el campo social, son muchos los retos pendientes” (Marchesi, 2009: 7)

Estas son las declaraciones del secretario general de la OEI en una colección de libros llamados “Metas Educativas 2021”, declaraciones de este tipo pululan, son declaraciones de ministros, secretarios, banqueros, expertos en educación, incluso los propios maestros, que no sólo las expresan sino que las acogen sin ninguna distancia, ni precaución, ni interrogación, son afirmaciones generales y trilladas que gozan de buena reputación. El llamado general que exhorta a ubicar lo educativo en tono de paridad con la sociedad del conocimiento tiene discurso propio, los retos y los desafíos se configuran en el lugar común de la mayoría de estudios, documentos y recomendaciones en materia de cambio educativo.

Milton McClaren y William Hammond hablan de desafíos educativos para referirse a la enseñanza del cambio climático en las escuelas. Alejandro Tiana habla de desafíos como respuesta al malestar que producen los actuales sistemas educativos. Juan Carlos Tedesco organiza desafíos para la educación secundaria en América Latina. Las metas educativas 2021 dedica el capítulo cuarto a los desafíos de la educación en Iberoamérica. Desafío es la palabra favorita de las políticas públicas de desarrollo, de justicia, de primera infancia, de género, de familia, de disminución de la pobreza.

Como expresión, el desafío, parece abrogar cierta neutralidad en los propósitos que la hace emerger como aceptable para casi todos. Solo basta cuestionar su capilaridad para delatar sus rasgos problemáticos. La taxonomía de la palabra desafío siempre ha sido bélica. El desafío opera como amenaza, juega a la provocación, incita a la rivalidad, gestualiza la bravuconada, denota competencia, hace del reto un valor superlativo. Algo serio parece decirse al maestro cuando se le propone un desafío, que bien puede moderarse con esa sutil exigencia de invitarlo a mejorar, a revisar sus metas, a replantear su oficio o sus procedimientos. Lo cierto es que tal desafío es una especie de juego límite en el que se define su recomposición política, cultural, material y simbólica, en otras palabras, se le desafía siempre a muerte.

Tal vez la práctica histórica más cercana al desafío sea la del duelo, precisamente aquella arcaica palabra latina, *duellum* (desafío y combate entre dos), es una forma primitiva de *bellum* (guerra), pero también podemos asociarla por etimología popular al grupo léxico de *dolus*, *dolere* (dolor, sufrimiento, luto, pena, es decir, el resultado previsible de emprender un duelo para una o las dos partes que en él intervienen) y de la que hemos desprendido para el lenguaje jurídico cierta jerarquía para la valoración de la culpa: el dolo, valga decir: la mala fe, el engaño, el fraude, el ardid. Ojo aquí: en los desafíos casi todo vale. En la literatura son famosos varios desafíos: Homero relata la manera como Ulises es desafiado a no sucumbir ante el canto de las sirenas; según Higino, Tifón desafió a Zeus a competir por el trono y éste lo hiere en el pecho con su rayo de fuego; Goethe pone a Fausto a desafiar la naturaleza, a confrontar las promesas y fallas de la revolución industrial y del crecimiento económico que su propia inteligencia moderna había creado; incluso podemos ver al ingenioso hidalgo cervantino emprendiendo hazañas construidas por su imaginación y en las que bellamente se extravía y pierde el juicio. Recorro a la literatura como escape lúdico porque se nos quieren hacer creer que el desafío se relaciona con nuestras necesidades existenciales, con acciones que serían consustanciales a conservar la vida, pero en el fondo no es así, pasan por encima de la vida, eliminando las diferencias y eso sí, con tono de bravata y arrogancia.

La petición del “desafío” y del “reto” prolifera en la expresión generalizada de funcionarios, expertos, intelectuales, sujetos de la educación y

ciudadanos del común. Hay mucho alarde en los desafíos que se le hacen a los maestros y a la educación de hoy.

Ahora bien, es cierto que la mundialización cultural implica valores, formas de vida, visiones del mundo cuyas diferencias se hacen más significativas cuando son más amplia y claramente percibidas. Parece obvio intuir que estas circunstancias cambian nuestras representaciones del aquí y del ahora, de nuestro cuerpo y de la velocidad a la que nos movemos. Los medios globales de intercambio abren nuevos espacios simbólicos que ya no responden a las delimitaciones marcadas de lo local, lo nacional y lo internacional. Las relaciones se producen en un espacio menos restringido por las fronteras, pero aun hay un adentro, con sus contornos, y un afuera, con sus límites, en donde es necesario movilizar el pensamiento.

Si los espacios culturales y educativos contemporáneos ya no coinciden necesariamente con los territorios nacionales (mucho menos con los tiempos y los espacios escolares) significa que lo que cambia adquiere una dimensión estratégica. Es a esa circunstancia a la que llaman desafío, su slogan es bien contundente: “Sed competitivos o desapareced” (Lyotard, 1989). Si lo prefieren, los desafíos del poder están cada vez más ligados a la capacidad de producir y difundir imágenes, símbolos y valores de esta misma esfera globalizada de los medios, de la comunicación y de la economía.

Por ahora solo quisiera insinuar que habría que resistirse, así sea un poco, a tanto desafío, al denuedo bizarro de su elocuencia, a ese gesto que delata su tono de bravata o de baladronada. Importa mejor que ante los riesgos comunes que esconde toda invitación al desafío, se logre abrir un espacio para la afirmación. Mucho mejor, en lugar del desafío me interesa saber hacia donde nos desplazamos, qué es lo que se transforma cuando se habla de cambio educativo. Michel de Certeau lo dice mejor que yo: “pensar es pasar” (Chartier, 1996: 72), valga decir, la historia es un lugar de experimentación, más que desafíos importa como se destacan las diferencias.

5. EL LUGAR DEL MAESTRO Y SU EXPERIENCIA

Si algo deja este análisis es que existe la necesidad de abordar los nuevos problemas de la educación desde ópticas que dotadas de nuevos enfoques y conceptos permitan el acceso a explicaciones más potentes de los fenómenos. Entender qué es la escolarización y como ha operado en la configuración del cambio educativo puede ser una puerta de entrada a leer críticamente los discursos y las prácticas que hoy son hegemónicas en el campo educativo. Aún más, investigar estos procesos significa enfrentarnos a la tarea de comprender la limitación de las políticas y las prácticas democráticas que rigen el campo de la educación hoy en día.

Lo radicalmente nuevo en la situación actual de la educación (comienzos del siglo XXI) es que ya no sólo se plantean exigencias para producir sujetos capaces de vincularse al mundo del trabajo y generar ciudadanos disciplinados, sino que se demandan otras subjetividades en referencia a nuevas ciudadanías y a competencias estandarizadas. Ya no se buscaría en la educación la formación de un hombre sino la creación de ambientes de aprendizajes abiertos que posibiliten “aprender a aprender”. En palabras de Touraine “no se volverá a una concepción de la enseñanza como socialización puesto que el sistema social, la sociedad, no ofrece ya la solidez de antaño y la individualización del aprendizaje, y por tanto la ayuda aportada a las iniciativas de cada alumno, están ya en acción en la enseñanza de hoy” (Touraine, 2005: 90). Lo que vivimos sentencia este pensador francés es “el agotamiento de la política social, centrada en la sociedad, sus funciones y su integración. Estamos ya todos inmersos en el paso que lleva de una sociedad basada en ella misma a la producción de sí por los individuos, con la ayuda de instituciones transformadas” (Touraine, 2005: 91).

Habría entonces que interrogar la función del maestro al interior de estas circunstancias. La mayor parte de la bibliografía existente habla de procesos relativamente generalizables de mejora escolar, válidos para la mayoría de lugares. “Fomentar la cultura cooperativa entre los docentes, establecer normas de mejora continua, ajustar el ritmo del cambio a niveles aceptables para los docentes, se han convertido en virtuales axiomas del cambio educativo” (Hargreaves, 2003: 16). Sin embargo, preguntas como ¿Quién es el maestro contemporáneo? ¿Qué hace? ¿Qué debe hacer? ¿Con

quién se relaciona? ¿Dónde debe ir? ¿Qué debe saber? ¿Cómo se debe formar? ¿Cuánto le deben pagar? No parecen tener una respuesta fácil.

Lo contemporáneo está entretelado de fuerzas invisibles, complejidad de planos, conexiones inusuales y movimientos hechos a otras velocidades: más sutiles, más capciosas, más etéreas. El maestro contemporáneo, si es que podemos afirmar tal cosa, no está exento del vértigo y de las tensiones que cruzan esta ausencia de experiencia, muy por el contrario está ubicado en el centro de las tensiones de nuestro tiempo, su propio tramado está signado por fuerzas centrípetas y centrífugas que lo interrogan, que lo desubican. Su gesta moderna comprendía una relación triádica entre el saber, la escuela y la infancia, ahora los vértices geométricos parecen borrarse y las tensiones implican nuevos órdenes que podemos ampliar como vectores abstractos: el orden de lo institucional, el orden del conocimiento y el orden antropológico de su función, de su formación, de su deseo.

El lugar del maestro es hoy, mucho más que en otros tiempos, una zona de fisuras, grietas y terrenos movedizos. El lugar alude tanto a un espacio que hemos habitado (la escuela), como a la posición que cada uno tiene o cumple en el entramado de las tecnologías de poder que los dispositivos escolares habilitan. Cada lugar delimita un campo de posibilidad y lo que ha cambiado nos impide hoy hablar tan tranquilamente, por ejemplo de la infancia, como un espacio determinado, su lugar se ha desdibujado, incluso existen discursos que han proclamado su fin (Postmann, 1982; Baquero y Narodowski, 1994) o su comprensión en semántica plural (Frigerio, 2008). Algo similar está ocurriendo con el maestro.

Dar cuenta de estos desplazamientos supone un ir y venir por valoraciones que no dejan de ser problemáticas e incómodas. Comencemos con esta: el valor que aún se le asigna a la experiencia, más concretamente a la experiencia docente. La experiencia del maestro no es algo en sí, sobre todo después de los interrogantes planteados en los trabajos de Benjamin y Agamben quienes han anunciado que en nuestra época “ya nadie parece disponer de autoridad suficiente para garantizar una experiencia” (Agamben, 2007: 9), es más “en la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha

expropiado su experiencia” (Agamben, 2007: 7). Suponer la experiencia del docente constituye hoy una ingenuidad para el trabajo cotidiano, conceptual y político.

Actividad 3 - (Aprendizaje colaborativo)

Lectura: Experiencia y pobreza.

Autor: Walter Benjamin.

Tomado de: Discursos interrumpidos I, Madrid, Taurus, 1982.

Descripción del trabajo

Leemos y discutimos colectivamente el texto, luego elaboramos un guión entre los profesores de una misma institución en el que se intentará poner en escena un episodio, un gesto, un diálogo, un suceso de la vida cotidiana escolar que sirva de ejemplo ilustrativo tanto de la crisis de la experiencia como de las dificultades para vivenciar lo democrático.

Experiencia y pobreza

En nuestros libros de cuentos está la fábula del anciano que en su lecho de muerte hace saber a sus hijos que en su viña hay un tesoro escondido. Sólo tienen que cavar. Cavaron, pero ni rastro del tesoro. Sin embargo cuando llega el otoño, la viña aporta como ninguna otra en toda la región. Entonces se dan cuenta de que el padre les legó una experiencia: la bendición no está en el oro, sino en la laboriosidad. Mientras crecíamos nos predicaban experiencias parejas en son de amenaza o para sosegar-nos: “Este jovencito quiere intervenir. Ya irás aprendiendo”. Sabíamos muy bien lo que era experiencia: los mayores se la habían pasado siempre a los más jóvenes. En términos breves, con la autoridad de la edad, en proverbios; prolijamente, con locuacidad, en historias; a veces como

una narración de países extraños, junto a la chimenea, ante hijos y nietos. ¿Pero dónde ha quedado todo eso? ¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido? ¿Acaso dicen hoy “los moribundos” palabras perdurables que se transmiten como un anillo de generación a generación? ¿A quién le sirve hoy de ayuda un proverbio? ¿Quién intentará habérselas con la juventud apoyándose en la experiencia?

La cosa está clara: la cotización de la experiencia ha bajado y precisamente en una generación que de 1914 a 1918 ha tenido una de las experiencias más atroces de la historia universal. Lo cual no es quizás tan raro como parece. Entonces se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable. Y lo que diez años después se derramó en la avalancha de libros sobre la guerra era todo menos experiencia que mana de boca a oído. No, raro no era. Porque jamás ha habido experiencias, tan desmentidas como las estratégicas por la guerra de trincheras, las económicas por la inflación, las corporales por el hambre, las morales por el tirano. Una generación que había ido a la escuela en tranvía tirado por caballos, se encontró indefensa en un paisaje en el que todo menos las nubes había cambiado, y en cuyo centro, en un campo de fuerzas de explosiones y corrientes destructoras estaba el mínimo, quebradizo cuerpo humano.

Una pobreza del todo nueva ha caído sobre el hombre al tiempo que ese enorme desarrollo de la técnica. Y el reverso de esa pobreza es la sofocante riqueza de ideas que se dio entre la gente ¿o mas bien que se les vino encima? al reanimarse la astrología y la sabiduría yoga, la Christian Science y la quiromancia, el vegetarianismo y la gnosis, la escolástica y el espiritismo. Porque además no es un reanimarse auténtico, sino una galvanización lo que tuvo lugar. Se impone pensar en los magníficos cuadros de Ensor en los que los duendes llenan las calles de las grandes ciudades: horteras disfrazados de carnaval, máscaras

desfiguradas, empolvadas de harina, con coronas de oropel sobre las frentes, deambulan imprevisibles a lo largo de las callejuelas. Quizás esos cuadros sean sobre todo una copia del renacimiento caótico y horripilante en el que tantos ponen sus esperanzas. Pero desde luego está clarísimo: la pobreza de nuestra experiencia no es sino una parte de la gran pobreza que ha cobrado rostro de nuevo y tan exacto y perfilado como el de los mendigos en la Edad Media. ¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia? Y adónde conduce simularla o solaparla es algo que la espantosa malla híbrida de estilos y cosmovisiones en el siglo pasado nos ha mostrado con tanta claridad que debemos tener por honroso confesar nuestra pobreza. Sí, confesémoslo: la pobreza de nuestra experiencia no es sólo pobre en experiencias privadas, sino en las de la humanidad en general. Se trata de una especie de nueva barbarie.

¿Barbarie? Así es de hecho. Lo decimos para introducir un concepto nuevo, positivo de barbarie. ¿Adónde le lleva al bárbaro la pobreza de experiencia? Le lleva a comenzar desde el principio; a empezar de nuevo; a pasárselas con poco; a construir desde poquísimo y sin mirar ni a diestra ni a siniestra. Entre los grandes creadores siempre ha habido implacables que lo primero que han hecho es tabula rasa. Porque querían tener mesa para dibujar, porque fueron constructores. Un constructor fue Descartes que por de pronto no quiso tener para toda su filosofía nada más que una única certeza: "Pienso, luego existo". Y de ella partió. También Einstein ha sido un constructor al que de repente de todo el ancho mundo de la física sólo le interesó una mínima discrepancia entre las ecuaciones de Newton y las experiencias de la astronomía.

Y este mismo empezar desde el principio lo han tenido presente los artistas al atenerse a las matemáticas y construir, como los cubistas, el mundo con formas estereométricas. Paul Klee, por ejemplo, se ha apoyado en los ingenieros. Sus figuras se dirían que han sido proyectadas en el tablero y que obedecen, como un buen auto obedece hasta en la carrocería sobre todo a las necesidades del motor, sobre todo a lo interno en la expresión de sus gestos. A lo interno más que a la interioridad: que es lo que las hace bárbaras.

Hace largo tiempo que las mejores cabezas han empezado aquí y allá a hacer versos a estas cosas. Total falta de ilusión sobre la época y sin embargo una confesión sin reticencias en su favor: es característico. Da lo mismo que el poeta Bertold Brecht constate que el comunismo es un justo reparto de la riqueza, sino de la pobreza, o que el precursor de la arquitectura moderna, Adolf Loos, explique: "Escribo, únicamente para hombres que poseen una sensibilidad moderna. Para hombres que se consumen en la añoranza del Renacimiento o del Rococó, para esos no escribo". Un artista tan intrincado como el pintor Paul Klee y otro tan programático como Loos, ambos rechazan la imagen tradicional, solemne, noble del hombre, imagen adornada con todas las ofrendas del pasado, para volverse hacia el contemporáneo desnudo que grita como un recién nacido en los pañales sucios de esta época. Nadie le ha saludado más risueña, más alegremente que Paul Scheerbart. En sus novelas, que de lejos parecen como de Jules Verne, se ha interesado Scheerbart (a diferencia de Verne que hace viajar por el espacio en los más fantásticos vehículos a pequeños rentistas ingleses o franceses), por cómo nuestros telescopios, nuestros aviones y cohetes convierten al hombre de antaño en una criatura nueva digna de atención y respeto. Por cierto que esas criaturas hablan ya en una lengua enteramente distinta. Y lo decisivo en ella es un trazo caprichosamente constructivo, esto es contrapuesto

al orgánico. Resulta inconfundible en el lenguaje de las personas o más bien de las gentes de Scheerbart; ya que rechazan la semejanza entre los hombres: principio fundamental del humanismo. Incluso en sus nombres propios: Peka, Labu, Sofanti, así se llaman las gentes en el libro que tiene como título el nombre de su héroe: "Lesabendio". También los rusos gustan dar a sus hijos nombres "deshumanizados": los llaman "Octubre" según el mes de la revolución, o "Pjatiletka" según el plan quinquenal, o "Avischim" según una sociedad de líneas aéreas. No se trata de una renovación técnica del lenguaje, sino de su movilización al servicio de la lucha o del trabajo; en cualquier caso al servicio de la modificación de la realidad y no de su descripción.

Volvamos a Scheerbart: concede gran importancia a que sus gentes, y a ejemplo suyo sus conciudadanos habiten en alojamientos adecuados a su clase: en casas de vidrio, desplazables, móviles, tal y como entretanto las han construido Loos y Le Corbusier. No en vano el vidrio es un material duro y liso en el que nada se mantiene firme. También es frío y sobrio. Las cosas de vidrio no tienen "aura". El vidrio es el enemigo número uno del misterio. También es enemigo de la posesión. André Gide, gran escritor, ha dicho: "cada cosa que quiero poseer, se me vuelve opaca". ¿Gentes como Scheerbart sueñan tal vez con edificaciones de vidrio porque son confesores de una nueva pobreza? Pero quizás diga más una comparación que la teoría. Si entramos en un cuarto burgués de los años ochenta la impresión más fuerte será, por muy acogedor que parezca, la de que nada tenemos que buscar en él. Nada tenemos que buscar en él, porque no hay en él un solo rincón en el que el morador no haya dejado su huella: chucherías en los estantes, velillos sobre los sofás, visillos en las ventanas, rejillas ante la chimenea. Una hermosa frase de Brecht nos ayudará a seguir, a seguir lejos: "Borra las huellas", dice el estribillo en el primer poema del "Libro de lectura para los habitantes de la ciudad".

Pero en este cuarto burgués se ha hecho costumbre el comportamiento opuesto. Y viceversa, el "intérieur" obliga al que lo habita a aceptar un número altísimo de costumbres, costumbres que desde luego se ajustan más al interior en el que vive que a él mismo. Esto lo entiende todo aquel que conozca la actitud en que caían los moradores de esos aposentos afelpados cuando algo se enredaba en el gobierno doméstico. Incluso su manera de enfadarse (animosidad que paulatinamente comienza a desaparecer y que podían poner en juego con todo virtuosismo) era sobre todo la reacción de un hombre al que le borran "las huellas de sus días sobre esta tierra".

Cosa que han llevado a cabo Scheerbart con su vidrio y el grupo "Bauhaus" con su acero: han creado espacios en los que resulta difícil dejar huellas. "Después de lo dicho", explica Scheerbart veinte años ha, "podemos hablar de una cultura del vidrio. El nuevo ambiente de vidrio transformará por completo al hombre. Y sólo nos queda desear que esta nueva cultura no halle excesivos enemigos".

Pobreza de la experiencia: no hay que entenderla como si los hombres añorasen una experiencia nueva. No; añoran liberarse de las experiencias, añoran un mundo entorno en el que puedan hacer que su pobreza, la externa y por último también la interna, cobre vigencia tan clara, tan limpiamente que salga de ella algo decoroso. No siempre son ignorantes o inexpertos. Con frecuencia es posible decir todo lo contrario: lo han «devorado» todo, «la cultura» y «el hombre», y están sobresaturados y cansados.

Nadie se siente tan preocupado como ellos por las palabras de Scheerbart: "Estáis todos tan cansados, pero sólo porque no habéis concentrado todos vuestros pensamientos en un plan enteramente simple y

enteramente grandioso". Al cansancio le sigue el sueño, y no es raro por tanto que el ensueño indemnice de la tristeza y del cansancio del día y que muestre realizada esa existencia enteramente simple, pero enteramente grandiosa para la que faltan fuerzas en la vigilia. La existencia del ratón Mickey es ese ensueño de los hombres actuales. Es una existencia llena de prodigios que no sólo superan los prodigios técnicos, sino que se ríen de ellos. Ya que lo más notable de ellos es que proceden todos sin maquinaria, improvisados, del cuerpo del ratón Mickey, del de sus compañeros y sus perseguidores, o de los muebles más cotidianos, igual que si saliesen de un árbol, de las nubes o del océano. Naturaleza y técnica, primitivismo y confort van aquí a una, y ante los ojos de las gentes, fatigadas por las complicaciones sin fin de cada día y cuya meta vital no emerge sino como lejanísimo punto de fuga en una perspectiva infinita de medios, aparece redentora una existencia que en cada giro se basta a sí misma del modo más simple a la par que más confortable, y en la cual un auto no pesa más que un sombrero de paja y la fruta en el árbol se redondea tan deprisa como la barquilla de un globo. Pero mantengamos ahora distancia, retrocedamos.

Nos hemos hecho pobres. Hemos ido entregando una porción tras otra de la herencia de la humanidad, con frecuencia teniendo que dejarla en la casa de empeño por cien veces menos de su valor para que nos adelanten la pequeña moneda de lo "actual".

La crisis económica está a las puertas y tras ella, como una sombra, la guerra inminente. Aguantar es hoy cosa de los pocos poderosos que, Dios lo sabe, son menos humanos que muchos; en el mayor de los casos son más bárbaros, pero no de la manera buena. Los demás en cambio tienen que arreglárselas partiendo de cero y con muy poco. Lo hacen a una con los hombres que desde el fondo consideran lo nuevo como cosa

suya y lo fundamentan en atisbos y renuncia. En sus edificaciones, en sus imágenes y en sus historias la humanidad se prepara a sobrevivir, si es preciso, a la cultura. Y lo que resulta primordial, lo hace riéndose. Tal vez esta risa suene a algo bárbaro. Bien está. Que cada uno ceda a ratos un poco de humanidad a esa masa que un día se la devolverá con intereses, incluso con interés compuesto.

Walter Benjamin

Actividad 4 - (Aprendizaje auto-reflexivo)

Actividad de escritura: El maestro y su experiencia.

En un seminario internacional realizado en España sobre hermenéutica del cuerpo y sus relaciones con la educación el profesor de la Universidad de Barcelona, Jorge Larrosa, planteó en una ponencia titulada: “Aprender de oído” que era frecuente entre los que han reflexionado sobre educación, la constatación del hecho de que cada vez más los maestros pierden su voz. Los profesores de hoy han dejado que los aparatos hablen por ellos, se han dejado quitar la palabra por facilismo tecnológico o por pereza mental sin entender que su papel es el de interrogar y nunca dar por supuesto casi nada y en el que su relación con el conocimiento pasa por una postura ética y estética que compromete su ejercicio. Llamo la atención sobre este diagnóstico porque urge reiterar la voz, resistirse a ese proceso general en el se angosta el valor de una voz crítica y que de paso parece explicar ese dejarse reemplazar del maestro por un personaje anodino llamado “docente” o mejor por una “función docente” que cualquiera puede cumplir. Y digo cualquiera porque como función no tiene rostro ni cuerpo, y por supuesto, tampoco voz. La clase magistral ya casi no existe entre nosotros, es algo así como que el profesor no tiene que convocar con su palabra a los estudiantes, que puede ser reemplazado tranquilamente por un power point y

todo porque supuestamente “las metodologías modernas” han demonizado la voz del profesor ya que según los defensores de las nuevas metodologías, contribuyen a la pasividad de los estudiantes, o porque usa la memoria que hoy no esta de moda, o porque los estudiantes no pueden atender una exposición más de veinte minutos. No voy a defender la cátedra magistral, pero si el lugar de la voz en la cátedra. La lengua esta ligada a la experiencia del que habla y a la experiencia del que escucha, a los avatares, es decir a los sujetos.

Descripción del trabajo:

Cada participante va a componer un texto donde describa un día normal, desde que se levanta hasta que vuelve a su casa. Importa que la escritura sea socializada a propósito de la pregunta por su experiencia y por su voz, tratando de destacar los aspectos ligados a prácticas democráticas en la escuela, el manejo de la disciplina, el acatamiento de los requerimientos institucionales, etc.

6. MAESTRO: HISTORIA, LEGALIDAD Y DILUCIÓN

Una de las principales particularidades de la escuela que se configuró a finales del siglo XVIII, en nuestro país, fue la disposición del estatuto del maestro público. La delimitación de sus características, de sus habilidades y de sus funciones, así como el andamiaje jurídico-político creado para su designación, claramente refleja la función de la escuela como una “máquina” generadora de hombres útiles, su carácter esencialmente público y la nueva sensibilidad frente a los niños. Desde entonces se hará más clara la antigua sentencia de Quintiliano, ya no será un maestro rodeado con uno o dos discípulos, sino aquel sujeto rodeado de una junta de niños que aguanta el resplandor de públicas concurrencias.

Podemos definir la aparición del maestro público como un proceso precario, errático e indefinido. Esta figura, que surgió a grandes tumbos en medio de una multiplicidad de prácticas aparejadas a la enseñanza, fue en

principio endeble y maleable. Sus atributos, el modo y el medio para su dotación, su posición en la jerarquía de los funcionarios y las autoridades, eran permanente acomodados según las circunstancias y los individuos.

No es sincero mirar la vida sólo desde su lado agradable. Agustín Joseph de Torres, uno de los primeros maestros públicos de la Santafé colonial, se manifiesta alzando la voz como si gritara: ¡Aquí estoy! Y su clamor habla de urgencias lloradas. En apariencia una primera constante entre la condición del oficio de maestro y la contraprestación que parece signar sus escasos méritos, que en el caso del maestro Torres no eran pocos ya que incluso había producido un libro titulado “Cartilla lacónica de las cuatro reglas de aritmética” (Martínez Boom, 1989). Era Castel el que afirmaba que la historia, según Michel Foucault está hecha de discontinuidades y rupturas de las que el presente porta la huella y la herida (Castel, 2001: 69). No me interesa sugerir una correspondencia entre las urgencias de esta misiva con la sempiterna lucha gremial de los maestros organizados exigiendo la dignificación material de su trabajo y de su rol. Importa mucho más el asombro que suscita la manera como aparece el maestro en nuestra propia historia social y cultural, desprovisto de ideologías y entelequias, usando su voz para llamar la atención sobre lo contingente y sobre sus contingencias.

El oficio del maestro público connotó en sus inicios una huella de mendicidad ejercida en una escuela que no dirigía su acción a la enseñanza o a la educación, sino que operaba como espacio de reclusión de niños recogidos en la calle a los que se les inculcaban máximas morales, prácticas de vida civil y se les habilitaba para realizar algún oficio útil a la República. La escuela y el maestro se configuraron en su alborada como el principal ramo de la policía.

La segunda huella que marca la historia del maestro podemos derivarla de una afirmación de Jovellanos quien decía que un maestro era simplemente un buen cristiano con tal de que supiera el método. Dicha función metodológica esta relacionada con el papel esencialmente moral de ser el labriego de la virtud y la civilidad entre los hombres. Así, se le concibe vinculado al proyecto de formación del buen vasallo y por tanto se le asegura un papel y una función como elemento de poder; pero a su vez subordinado por el poder.

El maestro que se afirma desde el método aparecerá de esta forma encargado del moldeamiento físico y mental de los menores, como un sujeto eminentemente secular pero cumpliendo funciones religiosas, plenamente diferenciado de otros actores de la enseñanza, en buena parte regulado directamente por el Estado. En este cruce hacen aparición las Escuelas Normales como instituciones en las que se circula el saber pedagógico, saber es igual a método de enseñanza.

Una tercera herida de ese viaje que configura al maestro se da cuando, sin dejar de cumplir su oficio metodológico, es requerido para crear las condiciones apropiadas para la formación de la República. En ese período el maestro debió cumplir simultáneamente dos funciones: a) Ser modelo de virtudes y buen comportamiento. b) De su acción en la escuela se esperaba los mejores resultados para la formación de los valores nacionales.

Podríamos decir que la expresión más clara del Estado tiende en lo fundamental, a garantizarse un dominio y una presencia real en el mundo social a través de la instrucción pública. El maestro estuvo encargado de desarrollar todo un discurso y una práctica que incitaba a hablar de la educación como un objeto conveniente al Estado y que en lo fundamental intentó asumir a través de lo público una función de control más estricta del individuo.

Durante la Regeneración se implantó un dispositivo de marca y observación de los cuerpos y conciencias de niños, jóvenes y maestros (Echeverri y Zuluaga, 1986). Dispositivo que hizo gala de unidad sobre el habla, sobre la enseñanza, incluso sobre el concepto de hombre y en el que no era posible la menor contradicción. Dicha unidad refrendó una aspiración teleológica que hacia coincidir la unidad católica, con la unidad de la escuela y con la unidad del método. El desmonte de la reforma instruccionalista, en la que se hablaba del Estado docente y que brindaba al maestro un papel protagónico implicó la puesta en marcha de intermediaciones biopolíticas, por ejemplo, las acciones de moralizar y gobernar (el enseñar venía después), la primera revaloraba la palabra dándole función de Estado; la segunda institucionalizaba a través de la ley, de la escuela y del maestro los objetivos de una única moral. En la formación del maestro prima el saber moral.

Semejante disposición surcó el oficio de enseñar con unos supuestos que enmarcan el deber ser de su ejercicio, a los cuales se remite frecuentemente para valorar su eficiencia o ensalzar su figura. Los métodos establecen los límites de lo que le es lícito hacer o no a los maestros, rutas, estrategias e instrumentos para cumplir con su rol. El maestro sin embargo, además de saber y dominar el método, solía concebirse impregnado de una supuesta devoción vocacional, por la cual no asumía su trabajo como un oficio más, sino como un servicio. Surge así el cuestionamiento sobre si el maestro debe estar dotado de un cierto don especial para entregar su vida al servicio de los niños en las escuelas, como dueño de una aptitud que no es solamente intelectual o académica, o asumirse como un profesional más, como un trabajador y un ámbito laboral. La vocación, aquello que Ortega y Gasset expresa como “lo que «tiene que ser», el destino íntimo, eso que «tenemos que llegar a ser» si es que de veras queremos ser sinceros con nosotros mismos”, es una de los más recurrentes reclamos al maestro contemporáneo.

Otra de las aristas para pensar la configuración del maestro procede de la deriva de las reformas educativas. No es que el maestro cambie porque una preceptiva de la reforma diga que debe cambiar, no va por ahí el análisis. El maestro cambia en esa relación de fuerzas que lo ponen en diálogo, en aplicación, en resistencia con algunas de las discursividades de las reformas. Más allá de las formalidades de la reforma el asunto de fondo toca con el cambio en los modos como la sociedad debe pensar al maestro, o para decirlo según la nueva jerga al docente, como exigirle responsabilidades convocarlo a que acepte el desafío e indicarle el nuevo papel ocupa en el conjunto de la educación como facilitador de aprendizajes.

Entre el deseo y el miedo a pensar habría que renombrar al maestro, su máscara concreta y las investigaciones que lo muestran de modo insuficiente. Maestros afirmados desde sus disciplinas (demasiado disciplinados, demasiado didactizados); maestros renegados (aquellos sobre los cuales se prefiere no saber); temidos (aquellos que se elige no tomar en cuenta); frágiles (los conmovedores, preocupantes, censurados); los maestros a no desconocer (las lecciones de lo ya sabido, no siempre atendidas); los maestros a interrogar (aquellos que brillan en el firmamento del pensamiento hegemónico); maestros estallados (aquellos arquetipos que parecen ya no decir

nada a nadie); maestros desestimados (el saber del adulto sobre sí mismo y sobre su elección de profesión); maestros pendientes de comunicación cuya construcción y socialización se halla limitada (la producción de los propios maestros/pedagogos). Límite, este último, rehusándose a aprender las lecciones de lo ya hecho cuyos efectos son ya sabidos

No hay una totalidad discursiva sobre el maestro que delimite su investigación de modo completo, investigar la amplitud que este módulo propone implica individualizar sistemas de relaciones que darían luces sobre su “condición”, o mejor, sobre la “configuración” que ahora lo muestra en medio de unas proliferaciones discursivas que cuando lo nombran también corren el riesgo de diluirlo.

Actividad 5 (Aprendizaje colaborativo)

Lectura: La dilución del maestro.

Autor: Alberto Martínez Boom.

Tomado de: Palabra Maestra No 25, Bogotá, Fundación Compartir, 2010, pp. 4-5.

Descripción del trabajo

Esta lectura plantea una tesis polémica y fuerte, importa saber qué piensan los maestros participantes de semejante hipótesis. La idea es hacer un debate con el autor del artículo y sistematizar sus resultados en dirección a una funcionalidad docente que también hace de la democracia una funcionalidad formal y legal.

La dilución del maestro

Parece simple suponer que cuando hablamos del cuerpo nos estamos refiriendo a una materialidad visible y tangible, sin embargo, algo ocurre con lo corporal cuando entramos en relación con la realidad virtual o con las tecnologías telepresenciales, rompemos con los nexos que conectan el aquí con el ahora. Puedo hablar “ahora” con casi cualquier persona en el mundo, pero sin moverme del “aquí”. Esa posibilidad transforma al cuerpo antes tangible y lo hace un poco inmaterial, incluso podría decir que lo vuelve poroso, fantasmagórico. Voy a insinuar un fenómeno similar respecto de un personaje que antes conocíamos como el maestro y que nuestra época, por prácticas y discursos específicos ha ampliado, funcionarizado y esta es mi tesis: diluido.

En principio pensé mostrar un recorrido entre la aparición pública de un cuerpo del enseñante y el modo poroso en el que se ha transformado su función en las llamadas sociedades del conocimiento. Sin embargo entendí que señalar que el maestro está afectado por las cuestiones del mundo actual era decir un lugar común que no arriesga nada.

La dilución del maestro en la sociedad actual tiene varios significados: dilución como lo que desaparece, lo que se disemina; pero también dilución como ilusión: la que ellos se hacen de sí mismos y la que otros hacen del maestro. La enseñanza que en otra época era definitoria para nombrar al maestro, hoy tiende a remplazarse por una función que puede cumplir cualquier sujeto en muchas instancias y a través de varios dispositivos, sin duda ese tránsito entre el maestro y la función docente de hoy termina por oscurecerlo o si lo prefieren enrarecerlo. Incluso su diseminación es por exceso no por defecto, tantos son docentes y hay docencia en todo, que el maestro termina por diluirse.

La proliferación discursiva sobre los maestros es avasallante: se habla de ellos sin nombrarlos en los lenguajes de la calidad o del aprendizaje; la economía política de lo educativo les construye una red de observación e intervención que los aborda técnicamente; algunos expertos ponen el acento en su condición substancial y especulan sin límite sobre su protagonismo; la política pública tiende a unificar por consenso sus campos de formación en términos de capacitación, reciclaje, entrenamiento, reconversión pero sobretudo profesionalización; sus relaciones con la práctica, con el saber, con el orden institucional se expresan por lo general en términos de exterioridad; su estatuto intelectual y legal conserva el grito, la precariedad, las urgencias lloradas de antaño. Dicho de otro modo, se habla tanto de los maestros que no parece quedarles ni oscuridad ni respiro. Cuando se habla tanto del maestro ya no se sabe qué es lo que se dice de él, o algunos creen que con definir su perfil están resolviendo sus problemas.

Esto me hace pensar que el lugar del profesor en la escuela inventada por la modernidad fue definido por condiciones de posibilidad que ya no son las de ahora. Si la escuela ha cambiado, si la infancia ha cambiado, si el saber ha cambiado, el maestro no puede ser exterior a estos cambios.

Al margen de los códigos usuales que tejen referencia sobre los maestros no intento un examen, no busco ni sentar cátedra, ni atacarlo, sólo ubicarlo en un lugar de tránsito problemático. Las condiciones que lo hicieron posible ya no están, muy seguramente a esto sea a lo que llaman cambio educativo. Las prácticas que antes lo definían ahora hacen que se reconstituya, que tenga que pensar y disputar su legitimidad. Sus relaciones consigo mismo y con lo que lo rodea lo interrogan hasta el punto de parecer embrollarlo en campos, funcionalidades, invisibilidades y quehaceres que diluyen su cuerpo, se dice de él que no tiene experiencia,

la pierde, la derrocha, cada vez habla y convoca menos. Suspendido en la indefinición de sus requerimientos se entrega al espectáculo de un pensamiento que habla de él, mucho más que al pensamiento mismo.

La experiencia del maestro, por ejemplo, no es algo en sí, sobre todo después de los interrogantes planteados en los trabajos de Benjamin y Agamben quienes han anunciado que en nuestra época “ya nadie parece disponer de autoridad suficiente para garantizar una experiencia”, es más “en la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia”. Suponer la experiencia del maestro sin más constituye hoy una ingenuidad para el análisis.

Benjamin constata que las personas que iban a la guerra (se refería a la primera guerra mundial) regresaban mudas del campo de batalla, es decir, no enriquecidas sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable. Al interrogar lo que había sucedido con la experiencia, Benjamin muestra como su pobreza y su crisis es un signo que define nuestra época. Podemos colegir a partir de aquí algo que toca también a la experiencia del maestro para señalar que parte de la crisis de los profesores tiene que ver con que hoy su experiencia esta cuestionada por los jóvenes al no reconocerles su valor.

En el momento en que se multiplican los mensajes, se recompone el carácter y el papel de la formación, se redefine también su subjetividad. Vemos como entra el maestro en una región de sombras donde se desubica y al mismo tiempo lo multiplica en tantos otros que su presencia se hace superficial y por demás, casi anodina. Sin embargo muchos han creído que lo único que tiene que cambiar es su disposición hacia el cambio o que debe asumir los retos que le coloca la sociedad del conocimiento

y los procesos de modernización social y cultural; no faltará quien opine que con una capacitación y actualización de sus conocimientos ya bastaría o que necesita entender los cambios operados en las infancias y por tanto adoptar una nueva aptitud que lo dote de un compromiso con la tecnología, con sus tareas y con su lógica.

Pero hay también quienes descartan definitivamente al enseñante y lo reemplazan por un profesional a la luz de confiar en los procesos de formación en instituciones perfectamente acreditadas que garantizan su “profesionalización”, o también los que lo recomponen como un experto en resolución de problemas y otras habilidades multiusos.

Dilución por función. Separado de la enseñanza, por ese juego complejo de enrarecimiento de la pedagogía y desarticulación de su acción enseñante, el maestro existe de ahora en adelante sólo de un modo disgregado y disperso: por un lado administra el currículo del que sólo conoce su forma exterior: ni lo construyó, ni puede adecuarlo, ni trasformarlo o adquirir autonomía de él porque ya todo esta perfectamente amarrado y construido por el modelo; por otro lado su papel se recompone al definirse que su tarea en el proceso de la educación es servir de facilitador de aprendizajes, es decir, que sus propias preguntas, su proceso de construcción esta limitado al rendimiento de los otros.

Dilución por aprendizaje. De la misma forma que un cuerpo súper protegido pierde toda posibilidad de defensa, el énfasis desmedido en el aprendizaje, entendido sólo como transformación de conductas, señala una desesperación secreta en el valor de lo que efectivamente se puede aprender. Destaco aquí una posible ruptura en las concepciones y en la organización del modo de ser maestro por lo menos en el último medio siglo, primero con el surgimiento de la tecnología instruccional y el modelo curricular y, más recientemente, con la introducción de un

nuevo estilo de desarrollo educativo basado en la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. En ambos casos la reordenación impone al maestro el privilegio del aprendizaje con lo cual su destino estará definido no por sí mismo si no por los sujetos de aprendizaje. Al disociarse el propósito de la formación lo que queda es la conducta del otro expresada en términos de habilidades, destrezas y comportamientos.

Dilución por los entornos virtuales. Los avances tecnológicos actuales hacen posible el empleo de mediadores de la enseñanza-aprendizaje que muchos de los maestros no conocieron cuando eran estudiantes, ni tampoco, en muchos casos, durante el período de preparación profesional. Durante mucho tiempo, el maestro tenía por función mostrar los conocimientos y los contenidos y, en relación con el método de enseñanza, relacionar dichos contenidos con lo social y lo cultural, lo cual permitía la transformación de los conocimientos en contenidos para la enseñanza y de la conversión de estos en saberes por intermediación de la cultura en lo que Lyotard denomina la política de los saberes. Pero en la docencia virtual, el modo de ser de los conocimientos supone otro tipo de modificación sustantiva respecto de lo que antes constituía la enseñanza de los conocimientos. Estoy lejos de criticar la informática y la tecnología, sino la manera como el maestro se debe hacer funcional a ellas, cuando el proceso es más potente al revés.

Conectando con lo que había señalado al inicio hoy estamos en presencia de la dilución de eso que antes podríamos reconocer como el cuerpo del enseñante. Ya Virilio había advertido sobre esta estética de la desaparición que toca la puerta de nuestra cultura y que afecta el tiempo, el espacio, nuestros sentidos, la economía, la relación con la ciudad y con el planeta al encerrarnos en la economía política de la rapidez. A mayor velocidad más pérdida del mundo, del cuerpo, de la voz. La subordinación del lenguaje a comunicación es una prueba de ello, la reducción

de la expresión a su uso metodológico es lo que hace que las aulas ya no sean lugares para la palabra. Quienes hablan hoy del maestro, de su cuerpo, de su voz, de su formación, están llamados a avizorar la porosidad, la ambigüedad que supone su diseminación funcional en la sociedad. Ya no es posible acceder a su cuerpo porque este se ha eterizado.

Alberto Martínez Boom

7. EL MAESTRO Y EL PODER

Ciertamente, como decía Hannah Arendt en su ensayo *La crisis de la educación*, la tarea de educar se ha vuelto paradójica: “El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición” (Arendt, 1996). En otras palabras, pudiéramos decir que buena parte de eso que se denomina crisis de la educación, se afina en el desplazamiento o sustitución del valor de la experiencia en el mundo contemporáneo. Así, si la educación humanista “sostiene en que hay un mundo que merece la pena conservar y transmitir a las jóvenes generaciones, que esto es lo que otorga justamente autoridad (en el saber)” (Arroyo, 2007: 209), educar es una tarea que se va esfumando del horizonte en tanto nuevos sentidos de la experiencia verifican que quizá no hay nada que merezca la pena conservar.

Los maestros han sido particularmente afectados por esa dinámica. La multiplicidad de facetas y de atributos que le han venido siendo impuestos por los organismos multilaterales, las prácticas docentes y hasta por ellos mismos, difuminan cada vez más una identidad cuya añoranza es quizá cada vez más ingenua, por no decir estéril. Tan sólo las formas de nombrarlo dan cuenta de un nuevo nivel de la experiencia que difícilmente

puede aspirar a anclarse en la tradición, y que, en concordancia, cuestionan todo tipo de autoridad que pudiera devenir de ella. Así, ya sea como consejero psicológico, tutor, mediador, revolvedor de conflictos, planificador y administrador educativo, productor de textos y audiovisuales, gestor institucional, experto en evaluación, en didácticas especiales, en animación sociocultural, en educación a distancia o en informática educativa, —aquello que algunos llegaron a denominar maestro polivalente— el maestro aparece como un sujeto incapturable por un contexto definido, y al que quizá valdría más intentar explicar desde el escrutinio de los diversos planos en los que ahora debe desenvolverse.

Hablamos del sujeto, entonces, como una categoría conceptual y metodológica que no remite a una unidad psicológica o individual que poseería una cierta autonomía y desde la cual se asume como instancia dotada de rasgos específicos. Entendemos el sujeto como un lugar vacío que se constituye a partir de un complejo de relaciones entre saber y poder desde el cual le son asignadas unas funciones, tanto sociales como institucionales, y son definidas posiciones frente a la institución, a la sociedad, a la cultura y se determinan unas relaciones con estas instancias y por supuesto con su propia individualidad. Desde esta perspectiva la noción de sujeto, que asumimos para pensar al maestro, no es una categoría filosófica sino una noción metodológica en tanto nos permite aprehender las formas particulares que asumen las relaciones con el saber y el poder, las cuales son siempre históricas.

En el caso particular del maestro lo asumimos como sujeto en tanto soporte de un saber, el saber pedagógico que lo delimita y le da una configuración específica y también, en tanto punto de articulación con el poder, ya sea como blanco del poder y como engranaje en el ejercicio del poder, es decir, como sujeto afectado por el poder y que a su vez afecta con su poder.

Desde estas consideraciones las preguntas fundamentales no son aquellas que se interrogan por “lo que es” el poder, sino más bien por como funciona y las formas de resistencia a este, lo cual quiere decir que no indagamos por su ubicación o localización en términos de ámbitos, centros o instancias donde estaría ubicado, sino por las relaciones que se establecen entre las fuerzas como también por los enfrentamientos en los que se halla involucrado. No por los mecanismos de repulsión que establecen o por las

prohibiciones que plantea, sino por aquello que efectivamente produce, genera y pone en funcionamiento el poder.

Todo este análisis supone, por lo tanto, pensar las relaciones entre sujeto y poder no a partir del modelo del Estado o de la ley, así jueguen como una forma de ejercicio de la soberanía política que se viene desarrollando continuamente, sino de modo más complejo en la amplitud de posibilidades que nos otorga saber que somos más libres de lo que a veces pensamos.

Actividad 6 (Aprendizaje colaborativo)

Película: Hoy empieza todo.

Director: Bertrand Tavernier.

Descripción del trabajo

El cine de Tavernier muestra hechos “insignificantes” llevados a cabo por personas que nunca protagonizarán la historia oficial pero que, en palabras del propio director, es gente luchadora que intenta cambiar lo que le rodea aún cometiendo errores al hacerlo. Son personas que trabajan correctamente, es decir, asumen la responsabilidad social de su oficio y se comprometen con el mundo en el que viven. Vemos la película y abordamos cuatro líneas de análisis en subgrupos y luego en plenaria: 1. La relación entre la escuela y los agentes sociales, 2. La pregunta por el fracaso escolar, 3. Las dificultades siempre contingentes del maestro, y 4. Qué podemos elaborar de análisis cruzado entre una escuela del norte de Francia y una de Soacha.

Reseña:

Daniel Lefebvre, de 40 años, es director de una escuela infantil en una zona del norte de Francia azotada por la crisis de la minería, su única fuente de actividad económica. Frente a la rigidez del sistema

educativo y a la burocracia de las administraciones políticas (y los servicios sociales) Daniel y las profesoras de su escuela luchan por desarrollar su labor, pero la raíz de muchos de los problemas que afrontan está fuera de la escuela. Daniel, hijo de minero y apasionado con su trabajo, no puede ser indiferente a ese entorno social. En su lucha personal Daniel se verá apoyado por dos mujeres, su compañera Valeria, una escultora que tiene un hijo, y Samia, una asistente social capaz de superar los formularios. A pesar de los obstáculos, Daniel no se dará por vencido y conseguirá el apoyo de toda la comunidad. Una historia de coraje, constancia y valor; la lucha de una comunidad para lograr que para esos niños, en cualquier momento y lugar, hoy empiece todo.

Actividad 7 (Aprendizaje auto reflexivo)

Lectura: El Anti Edipo. Introducción a la vida no fascista

Autor: Michel Foucault.

Tomado de: El Anti Edipo: capitalismo y esquizofrenia, Barcelona. Paidós.

Descripción del trabajo

Una lectura individual de este texto, enfatizando la prescriptiva del manual para una vida no fascista, es decir, derivando consecuencias para la relación maestro, escuela y alumnos, o si lo prefieren cultura de la legalidad y democracia escolar.

El Anti Edipo. Introducción a la vida no fascista

Durante los años 1945-1965 (estoy pensando en Europa) existía una forma correcta de pensar, un estilo de discurso político, una determinada ética del intelectual. Había que codearse con Marx, no dejar uno vagar sus sueños muy lejos de Freud y tratar los sistemas de signos –el signifiante– con el mayor de los respetos. Tales eran las tres condiciones que hacían aceptable esa singular ocupación que es la de escribir y enunciar una parte de verdad acerca de sí mismo y de su época.

Luego vinieron cinco años breves, apasionados, cinco años de júbilo y de enigma. A las puertas de nuestro mundo, Vietnam, por supuesto, y el primer gran golpe asestado a los poderes constituidos. Pero aquí, al interior de nuestros muros, ¿qué era exactamente lo que sucedía? ¿Una amalgama de política revolucionaria y antirrepresiva? ¿Una guerra librada en dos frentes: la explotación social y la represión psíquica? ¿Un ascenso de la libido modulado por el conflicto de clases? Posiblemente. Como quiera que sea, ha sido por medio de esta interpretación familiar y dualista como han pretendido explicarse los acontecimientos de aquellos años. El sueño que, entre la Primera Guerra Mundial y el advenimiento del fascismo, subyugó con sus encantos las fracciones más utópicas de Europa –la Alemania de Wilhelm Reich y la Francia de los surrealistas– retornó para abrazar la realidad misma: Marx y Freud esclarecidos por una misma incandescencia.

¿Pero realmente fue eso lo que pasó? ¿En verdad se trató de una vuelta al proyecto utópico de los años treinta, esta vez, a escala de la práctica histórica? ¿O bien hubo un movimiento hacia luchas políticas que no se conformaban ya con el modelo prescripto por la tradición marxista? ¿Hacia una experiencia y una tecnología del deseo que ya no eran

freudianas? Se enarbolaron, por cierto, los viejos estandartes, pero el combate se desplazó y ganó nuevas zonas.

El Anti Edipo muestra, en primer lugar, la extensión del terreno ocupado. Pero no hace sólo eso sino mucho más. No se disipa en la denigración de los viejos ídolos, aun cuando se divierte mucho con Freud. Sobre todo, nos incita seguir más adelante.

*Sería un error leer el Anti Edipo como la nueva referencia teórica (ustedes saben, esa famosa teoría que nos han anunciado tan a menudo: la que ha de englobarlo todo, la que ha de ser absolutamente totalizadora y tranquilizadora, aquella, nos aseguran, que tanto necesitamos en esta época de dispersión y especialización de donde ha desaparecido la esperanza). No hay que buscar una filosofía en esta extraordinaria profusión de nociones nuevas y de conceptos-sorpresa: el Anti Edipo no es un Hegel de pacotilla. La mejor manera, creo, de leer el Anti Edipo es abordándolo como un arte, en el sentido en que se habla de arte erótico por ejemplo. Al apoyarse en las nociones aparentemente abstractas de multiplicidades, de flujos, de dispositivos y de acoplamientos, el análisis de la relación del deseo con la realidad y con la máquina capitalista aporta respuestas a preguntas concretas. A preguntas que no se preocupan tanto por el por qué de las cosas sino por el cómo. ¿Cómo se introduce el deseo en el pensamiento, en el discurso, en la acción? ¿Cómo puede y debe desplegar sus fuerzas el deseo en la esfera de lo político a intensificarse en el proceso de inversión del orden establecido? *Ars erotica, ars theoretica, ars politica.**

De allí provienen los tres adversarios contra los que se enfrenta el Anti Edipo. Tres adversarios que no poseen la misma fuerza, que representan diversos grados de amenaza, y que este libro combate con medios diferentes.

1. *Los ascetas políticos, los militantes sombríos, los terroristas de la teoría, los que querrían preservar el orden puro de la política y del discurso político. Los burócratas de la revolución y los funcionarios de la Verdad.*
2. *Los técnicos del deseo, lamentables: los psicoanalistas y los semiólogos que registran cada signo y cada síntoma, y que quisieran reducir la organización múltiple del deseo a la ley binaria de la estructura y la falta.*
3. *Por último, el enemigo mayor, el adversario estratégico (mientras que la oposición del Anti Edipo a sus otros enemigos constituye más bien un compromiso táctico): el fascismo. Y no sólo el fascismo histórico de Hitler y Mussolini –quienes tan bien supieron movilizar y utilizar el deseo de las masas– sino también el fascismo que se halla dentro de todos nosotros, que acosa nuestras mentes y nuestras conductas cotidianas, el fascismo que nos hace amar el poder, desear aquello mismo que nos domina y explota.*

Yo diría que el Anti Edipo (con perdón de sus autores) es un libro de ética, el primer libro de ética que se haya escrito en Francia desde hace largo tiempo (tal vez ésta sea la razón por la que su éxito no se haya limitado a un público lector en particular: ser anti-Edipo se ha vuelto un estilo de vida, un modo de pensar y de vivir). ¿Cómo se hace para no convertirse en fascista aún cuando (especialmente cuando) uno cree ser un militante revolucionario? ¿Cómo librar del fascismo nuestro discurso y nuestros actos, nuestro corazón y nuestros placeres? ¿Cómo expulsar el fascismo incrustado en nuestro comportamiento? Los moralistas cristianos buscaban las huellas de la carne asentadas en los repliegues del alma. Deleuze y Guattari, por su parte, están al acecho de las más íntimas huellas del fascismo en el cuerpo.

En un modesto homenaje a San Francisco de Sales, podría decirse que el Anti Edipo es una Introducción a la vida no fascista.

Este arte de vivir, contrario a todas las formas del fascismo, estén éstas instaladas o bien cercanas al ser, se acompaña de cierto número de principios esenciales, que resumiría de la manera siguiente si debiera hacer de esta gran obra un manual o una guía para la vida cotidiana:

- *Liberad la acción política de toda forma de paranoia unitaria y totalizadora.*
- *Haced que la acción, el pensamiento y los deseos crezcan por proliferación, yuxtaposición y disyunción, no por subdivisión o jerarquización piramidal.*
- *Libráos de las viejas categorías de lo Negativo (la ley, el límite la castración, la falta la laguna) que el pensamiento occidental ha sostenido como sagradas durante tan largo tiempo en tanto forma de poder y modo de acceso a la realidad. Preferid lo positivo y lo múltiple, la diferencia a la uniformidad los flujos a las unidades, los ordenamientos múltiples a los sistemas. Considerad que lo productivo no es sedentario sino nómada.*
- *No imaginéis que haya que estar triste para ser un militante, aun cuando lo que se combata sea abominable. Es el lazo entre el deseo y la realidad (y no su fuga bajo las formas de la representación) lo que posee fuerza revolucionaria.*
- *No utilizéis el pensamiento para dar a la práctica política valor de verdad; ni la acción política para desacreditar un pensamiento como si*

éste no fuera más que especulación pura. Utilizad la práctica política como un intensificador del pensamiento, y el análisis como multiplicador de las formas y los ámbitos de intervención de la acción política.

- *No exijáis de la política el restablecimiento de los derechos del individuo tales como los define la filosofía. El individuo es producto del poder. Lo que hay que hacer es desindividualizar por medio de la multiplicación, el desplazamiento, el ordenamiento en combinaciones diferentes. El grupo no ha de ser un lazo orgánico que una individuos jerarquizados sino un constante generador de desindividualización.*

No os enamoréis del poder. Podría llegar a decirse que Deleuze y Guattari tan poco aman el poder que han buscado neutralizar los efectos de poder ligados a su propio discurso. De allí los juegos y las trampas desperdigados por todo el libro, que hacen de su traducción un verdadero desafío. Mas no son éstas las familiares trampas de la retórica, que buscan seducir al lector sin ser él consciente de la manipulación, y que terminan sumándolo contra su voluntad a la causa de los autores. Las trampas del Anti Edipo son las trampas del humor: esas tantas invitaciones a dejarse expulsar, a despedirse del texto con un portazo. El libro hace pensar que no es otra cosa más que humor y juego allí donde no obstante tiene lugar algo esencial, algo de la mayor seriedad: el asedio a todas las formas de fascismo, desde aquellas formas (colosales) que nos rodean y aplastan hasta las formas menudas que conforman la amarga tiranía de nuestra vida cotidiana.

Michel Foucault

ANEXO

EL MAESTRO Y LA GARANTÍA DEL DEBIDO PROCESO

Pensamos que es posible traducir a la lógica escolar los principios normativos del debido proceso que en diálogo con reglas de constitucionalidad sirven de orientación a los procesos de convivencia, democracia y resolución de conflictos en la escuela. Son principios esenciales del debido proceso los siguientes:

- Principio de legalidad.
- Principio de favorabilidad.
- Principio de publicidad procesal.
- Presunción de inocencia.
- Derecho a la defensa.
- Principio de solidaridad interna.
- Principio de impugnación.
- Principio de la cosa juzgada.
- Principio de resolución de la duda.

Principio de legalidad.

Cualquier acción disciplinaria sobre el manual de convivencia sólo puede recaer sobre aquellos comportamientos que existen previamente como falta.

Principio de favorabilidad.

Si ante un comportamiento de infracción al manual de convivencia fuera posible dos o más sanciones diferentes sólo se aplicará la más favorable al infractor.

Principio de publicidad procesal.

Los registros institucionales de control y seguimiento deben estar a disposición permanente del estudiante, de su familia o de su apoderado.

Presunción de inocencia.

Un estudiante es inocente hasta no declararse su responsabilidad por la autoridad y el proceso correspondiente. La buena fe se presume, la mala fe hay que evidenciarla.

Derecho a la defensa.

Todo estudiante tiene derecho a hacer descargos, es decir, presentar justificaciones y debatir las evidencias. Además cuenta con la prerrogativa de ser representado por sus padres o por un apoderado.

Principio de solidaridad interna.

Un estudiante no está obligado a declarar contra sí mismo o contra un pariente.

Principio de impugnación.

Toda acción disciplinaria debe expresar la posibilidad de interponer recursos de reposición, apelación y queja ante la instancia que establece una sanción o ante su superior.

Principio de la cosa juzgada.

Las sanciones disciplinarias deben poseer una parte motiva y una parte resolutive que brinden claridad al hecho de que nadie puede ser sancionado dos veces por la misma causa.

Principio de resolución de la duda.

Cualquier duda o vacío en el registro de evidencias (material probatorio) y en el desarrollo del proceso se resuelve a favor del afectado.

Actividad complementaria (Aprendizaje auto reflexivo)

Lectura: Ante la ley.

Autor: Franz Kafka.

Tomado de: La metamorfosis y otros relatos, Barcelona, RBA, 1995, pp.139-141.

Descripción del trabajo

La parábola de Kafka amerita una lectura minuciosa que busca problematizar al maestro a partir de los siguientes enunciados interrogativos: ¿La ley es accesible a todos, o mejor, qué podemos esperar de ella? ¿Por qué asumir una postura de solicitud y de súplica ante la ley? ¿Han tenido experiencias negativas con lo legal, con lo burocrático? ¿Acaso estamos subordinados al derecho, a su trato impersonal? ¿Qué pensar de esa frase, reveladora y paradójica, del final?

Ante la Ley

Ante la ley hay un guardián. Un campesino se presenta frente a este guardián, y solicita que le permita entrar en la Ley. Pero el guardián contesta que por ahora no puede dejarlo entrar. El hombre reflexiona y pregunta si más tarde lo dejarán entrar.

-Tal vez -dice el centinela- pero no por ahora.

La puerta que da a la Ley está abierta, como de costumbre; cuando el guardián se hace a un lado, el hombre se inclina para espiar. El guardián lo ve, se sonríe y le dice:

-Si tu deseo es tan grande haz la prueba de entrar a pesar de mi prohibición. Pero recuerda que soy poderoso. Y sólo soy el último de los

guardianes. Entre salón y salón también hay guardianes, cada uno más poderoso que el otro. Ya el tercer guardián es tan terrible que no puedo mirarlo siquiera.

El campesino no había previsto estas dificultades; la Ley debería ser siempre accesible para todos, piensa, pero al fijarse en el guardián, con su abrigo de pieles, su nariz grande y aguileña, su barba negra de tártaro, rala y negra, decide que le conviene más esperar. El guardián le da un escabel y le permite sentarse a un costado de la puerta.

Allí espera días y años. Intenta infinitas veces entrar y fatiga al guardián con sus súplicas. Con frecuencia el guardián conversa brevemente con él, le hace preguntas sobre su país y sobre muchas otras cosas; pero son preguntas indiferentes, como las de los grandes señores, y, finalmente siempre le repite que no puede dejarlo entrar. El hombre, que se ha provisto de muchas cosas para el viaje, sacrifica todo, por valioso que sea, para sobornar al guardián. Este acepta todo, en efecto, pero le dice:

-Lo acepto para que no creas que has omitido ningún esfuerzo.

Durante esos largos años, el hombre observa casi continuamente al guardián: se olvida de los otros y le parece que éste es el único obstáculo que lo separa de la Ley. Maldice su mala suerte, durante los primeros años audazmente y en voz alta; más tarde, a medida que envejece, sólo murmura para sí. Retorna a la infancia, y como en su cuidadosa y larga contemplación del guardián ha llegado a conocer hasta las pulgas de su cuello de piel, también suplica a las pulgas que lo ayuden y convencen al guardián. Finalmente, su vista se debilita, y ya no sabe si realmente hay menos luz, o si sólo lo engañan sus ojos.

Pero en medio de la oscuridad distingue un resplandor, que surge inextinguible de la puerta de la Ley. Ya le queda poco tiempo de vida. Antes de morir, todas las experiencias de esos largos años se confunden en su mente en una sola pregunta, que hasta ahora no ha formulado. Hace señas al guardián para que se acerque, ya que el rigor de la muerte comienza a endurecer su cuerpo. El guardián se ve obligado a agacharse mucho para hablar con él, porque la disparidad de estaturas entre ambos ha aumentado bastante con el tiempo, para desmedro del campesino.

-¿Qué quieres saber ahora? -pregunta el guardián-. Eres insaciable.

-Todos se esfuerzan por llegar a la Ley -dice el hombre-; ¿cómo es posible entonces que durante tantos años nadie más que yo pretendiera entrar?

El guardián comprende que el hombre está por morir, y para que sus desfallecientes sentidos perciban sus palabras, le dice junto al oído con voz atronadora:

-Nadie podía pretenderlo porque esta entrada era solamente para ti. Ahora voy a cerrarla.

Franz Kafka

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Álvarez, Ricardo Lucio y Trujillo, Iván Trujillo (1983). *Una introducción a la formación profesional, hoy Bogotá*: SENA.
- Arendt, Hannah (1996). *La crisis en la educación*. En: *Entre pasado y futuro*. Barcelona: Península.
- Benjamin, Walter (1982). *Experiencia y pobreza*. En: *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Castel, Robert (2001). *Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista*. En: *Revista Archipiélago No 47. Cuadernos de crítica de la cultura*. Barcelona: Editorial Archipiélago.
- Castel, Robert (1997). *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*. Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, Roger (1996). *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marín. Buenos Aires: Manantial.
- Deleuze, Gilles (1996). *Posdata sobre las sociedades de control*. En: *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Dreyfus, Hubert y Dreyfus, Stuart (2000). *De Sócrates a los sistemas expertos: los límites y peligros de la racionalidad calculante*. En: *Revista Folios No 12*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Frigerio, Graciela (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiancortica*. Buenos Aires: Del Estante.
- Furter, Pierre (1972). *La educación de adultos: sus clientelas*. En: *Revista Perspectivas No 0*. Madrid: Santillana y Unesco.
- Giroux, Henry (2001). *El capitalismo global y la política de la esperanza educada*. En: *Revista de Educación, número extraordinario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

- Hargreaves, Andy (2003). *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kafka, Franz (1995). *La metamorfosis y otros relatos*. Barcelona: RBA Editores.
- Lazzarato, Maurizio (2000). Del biopoder a la biopolítica. En: *Multitudes*, núm. 1. Disponible en: http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=298.
- Lyotard, Jean-François (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marchesi, Alvaro; Tedesco, Juan Carlos y Coll, César (Coord.) (2009). *Reformas Educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI, Santillana.
- Martínez Boom, Alberto (2010). La dilución del maestro. En: *Palabra Maestra No 25*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Martínez Boom, Alberto (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos.
- Martínez Boom, Alberto et ál. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia y Tercer Milenio.
- Martínez Boom, Alberto (1989). *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Morey, Miguel (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.
- Narodowski, Mariano (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, Thomas (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, Thomas y Pereyra, Miguel (1994). *Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Postman, Neil (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press.
- Tedesco, Juan Carlos (1997). Educación, mercado y ciudadanía. En: *Revista Colombiana de Educación* No 35. Bogotá: CIUP.
- Tedesco, Juan Carlos (1987). *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires: Grupo Editorial.
- Touraine, Alain (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Unesco (1949). *Conferencia internacional de educación de adultos. Informe final*, Elsinor: Unesco.
- Unesco (1962). *Situación demográfica, económica, social y educativa en América Latina*, s.p.i: Unesco.
- Unesco (1963). *Segunda Conferencia mundial de educación de adultos, Estudios y documentos de educación*. París: Unesco.
- Unesco (1972). *Tercera Conferencia internacional sobre educación de adultos*. Tokio: Unesco.
- Unesco (1985). *Cuarta Conferencia internacional sobre educación de adultos, Informe final*. París: Unesco.
- Unesco (1994). *Educación para todos: Una visión ampliada. Conferencia mundial sobre educación para todos*. Paris: Unesco.
- Unesco (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco y Santillana.
- Unesco (1997b). *Quinta Conferencia internacional sobre educación de adultos. Declaración de Hamburgo. Diálogos*, vols. 11-12.
- Unesco (2010). *Sexta Conferencia internacional sobre educación de adultos. Marco de acción de Belem*. En: *Revista Perfiles Educativos* No 128. México:, UNAM.
- Unión Panamericana (1949). *Seminario regional de educación en América Latina*. Washington: Departamento de Asuntos Culturales.
- Virilio, Paul (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.

DEMOCRACIA, CULTURA ESCOLAR Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

*José Arnulfo Bayona **

** Licenciado en Ciencias Sociales. Máster en Formación de Formadores Sociolaborales. Docente durante 36 años al servicio de la educación pública en instituciones educativas del Distrito Capital. Dirigente sindical del magisterio colombiano, como miembro de su Comité Ejecutivo por más de veinte años; amplia experiencia en procesos de educación y formación para la democracia y los Derechos Humanos, en el diseño y la coordinación de programas desarrollados por el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán (hoy Escuela Galán) en distintas regiones del país. Autor y coautor de ensayos y módulos pedagógicos dirigidos a la formación y el fortalecimiento de liderazgos y procesos democráticos sociales, políticos y comunitarios.*

METODOLOGÍA DE TRABAJO

En el presente texto se tratan los temas de la democracia, el gobierno escolar y transversalmente el de la ciudadanía. Aunque se trata de un solo texto; este está dividido, para ser trabajado, en siete (7) módulos o sesiones de trabajo. El texto está pensado de manera integral; pero se puede realizar una lectura múltiple, lineal y secuencial, o se pueden tomar capítulos y hacer ejercicios en forma separada, profundizando aspectos que

se consideren importantes. El trabajo se puede realizar individualmente o en grupos, con o sin orientador. Sin embargo, es recomendable la segunda opción.

Cada sesión está acompañada de una propuesta de trabajo, que consiste en plantear unas preguntas relacionadas con cada tema, con el fin de que las y los participantes las respondan en grupos de trabajo que deben ser integrados previamente. Los grupos se conformarán al azar o con alguna dinámica específica, no deben estar conformados por menos de cinco, ni más de ocho participantes, ojalá que la mitad sean mujeres. Cada grupo nombrará un/a coordinador/a y un/a relator/a. La discusión de cada grupo tendrá como propósito establecer identidades y diferencias sobre cada tema abordado. Terminado el trabajo de grupos se hará una sesión plenaria para poner en común las conclusiones de cada grupo. Las conclusiones serán contrastadas o complementadas, según el caso, con el contenido del texto sobre el tema abordado. Luego de la presentación del texto los grupos se volverán a reunir, para hacer una recontextualización de sus respuestas.

Al terminar cada sesión el coordinador u orientador del tema hará sugerencias sobre lecturas recomendadas que amplíen la información sobre el tema respectivo.

PRIMERA SESIÓN

En esta sesión se trabajará el tema relacionado con la pregunta por la democracia.

El concepto de democracia nació en la cultura de los griegos, quienes la definieron etimológicamente como un sistema de “gobierno en el que el pueblo ejerce la soberanía”. Como la sociedad griega era una sociedad esclavista este concepto estaba restringido a una parte minoritaria de la población. El largo proceso de la civilización de la humanidad ha desarrollado y complejizado el concepto de la democracia que articula lo social, lo político y lo económico, los derechos, y las instituciones que regulan las relaciones sociales, etc.

- Teniendo en cuenta que se han producido cambios en todos los órdenes, como consecuencia de revolución científica y tecnológica y de la globalización neoliberal, ¿cuál sería una definición más aproximada de la democracia?
- El mundo se ha globalizado y las políticas económicas, sociales, educativas, laborales, de salud, etc., que se aplican en nuestro país son idénticas a las que se aplican en otros países latinoamericanos y de otros continentes. ¿Creen ustedes que se trata de coincidencias de concepciones sobre la democracia o dichas políticas se definen en instancias internacionales? Por favor justificar las respuestas en uno u otro sentido.
- La ONU es el organismo que agrupa todos los países del mundo y, supuestamente, regula las relaciones entre dichos países. ¿Creen ustedes que en este organismo participan todos los países en igualdad de condiciones y con los mismos derechos? Por favor citen casos en que la ONU actúa con criterio democrático y casos en que este criterio no ha sido respetado en este organismo supuestamente rector del multilateralismo.
- La Constitución Nacional consagra la división y la autonomía de las ramas del poder público, elecciones libres, régimen presidencial e independencia de la rama judicial, justicia imparcial y debido proceso, libertades políticas y derechos económicos, políticos, sociales y culturales. ¿Se ha vivido y se vive en Colombia en un régimen democrático? por favor argumenten sus respuestas.
- En su opinión en Colombia se vive en un régimen de ¿democracia política? ¿de democracia económica? ¿de democracia social? ¿O el régimen que se vive en Colombia combina estas tres categorías de la democracia?
- En una democracia se deben articular tanto el concepto de libertad, como el concepto de igualdad. ¿Cuál de estos conceptos prima en las llamadas democracias liberales y cuál primaría en las llamadas democracias directas o participativas? Argumentar las respuestas.

1. LA PREGUNTA POR LA DEMOCRACIA

El cambio de época, que trajo consigo cambios económicos, políticos, culturales y sociales tanto en nuestra región como en el mundo exige, como necesidad histórica, actualizar la discusión sobre la democracia. Lo cual requiere sostener y actualizar el debate sobre su contenido, su significado y sus alcances en el mundo de hoy; seguirle los pasos y registrar los cambios que van marcando la historia en cada época; registrar sus avances y sus retrocesos para entender la realidad a la cual corresponde en cada estadio del desarrollo histórico.

Este debate estará signado por la tensión entre lo que la democracia es y lo que debe ser, entre la realidad histórica de la democracia y los ideales democráticos generalmente vistos como utopías por conquistar o como conquistas no realizadas. En fin, entre lo que fue concebido como noble y elevado y la cruda realidad en que se ha convertido. Este es esencialmente el llamado que a la hora de hablar sobre la situación actual de la democracia nos hace el filósofo Italiano Norberto Bobbio, precisamente es de esta “cruda realidad” y no de lo que fue concebido como “noble y elevado” que debemos hablar o, si ustedes quieren, del contraste entre lo que había sido prometido y lo que se realizó efectivamente”; es decir, del contraste entre “los ideales y la cruda realidad”¹.

La pregunta remite, más allá de su definición original, a averiguar por la relación de la democracia con la política, la economía, las relaciones sociales, la cultura, los derechos de las personas (niñas/os, jóvenes y adultas), la igualdad, la equidad de género, la educación, el mundo del trabajo, los derechos de los pueblos, la justicia, las ideologías, el estado, lo público, el gobierno, el régimen político, entre otros aspectos, de obligatoria referencia a la hora del debate sobre la democracia.

La pregunta por la democracia no se resuelve simplemente con una explicación sobre el significado del vocablo “poder del pueblo”, “gobierno del pueblo”; expresiones que sólo dilucidan el significado o el origen etimológico de la palabra, la explican por su nombre, pero que aportan poco a la hora de

1 Bobbio Norberto. El futuro de la Democracia. En: Las Incertidumbres de la Democracia. Ediciones Foro Nacional por Colombia. 1995. Pág. 51 - 52.

entenderla si no se tiene en cuenta cómo está construida y cómo funciona la democracia en un contexto histórico determinado.

Sin embargo, es preciso advertir que hasta ahora no han existido ni gobiernos, ni sistemas, ni regímenes políticos que hayan llevado a la práctica el ejercicio del poder en el sentido estricto de su significado etimológico. El poder del pueblo sólo ha quedado como alusión en los preámbulos de las constituciones que proclaman estados democráticos. Guy Hermet, lo advierte de la siguiente manera: “Ciertamente, las divisas y los preámbulos de las constituciones abundan en alusiones grandilocuentes a un poder del pueblo, ejercido por él y para él. Pero en ninguna parte se verifica realmente la presencia activa de una autoridad popular asumida cotidiana y directamente por la masa de los ciudadanos”².

No obstante, al indagar por la democracia debemos reconocer la importancia de los debates teórico, académico, político, ideológico y cultural, con los cuales deben comprometerse, los partidos políticos, los intelectuales, movimientos sociales, las organizaciones sindicales, comunitarias, culturales, las iglesias, los gremios económicos, la pedagogía, la comunidad educativa, los grupos étnicos, los movimientos de mujeres, el movimiento estudiantil y juvenil, las/os trabajadoras/es de la cultura, los movimientos que luchan por el reconocimiento y respeto de la diversidad sexual y, la ciudadanía en general.

Se trata de desarrollar una discusión polifónica para enriquecer la reflexión con el concurso y los aportes de múltiples concepciones sobre la democracia y su relación con el Estado, el modelo de desarrollo, el sistema y el régimen político, el modelo educativo, el ejercicio del poder, las ramas del poder público, los derechos colectivos y las libertades individuales, los valores y las prácticas democráticas, la convivencia y la paz, como categorías y conceptos que integran y dan sentido a la idea de una cultura política democrática.

En el campo de la educación, la controversia en torno a la democracia debe ser orientada a indagar sobre la pertinencia del sistema y el modelo educativo en relación con la construcción y desarrollo de una cultura

2 Hermet Guy. *Cultura y Democracia*. Unesco. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1995. Pág. 20

democrática desde la escuela y sobre los cambios y las transformaciones que deben realizarse para construir, como proyecto histórico a gran escala, una cultura política a favor de la democracia, tanto en la teoría, como en la práctica.

La democracia un concepto polisémico

La democracia suele explicarse desde distintas concepciones filosóficas, ideológicas y políticas. Las propuestas y las reglas de la democracia se adoptan y se aplican de acuerdo con la concepción del mundo que impera, las ideas y los intereses que dicha concepción representa. Las ideas dominantes se instalan como cultura en lo que suele denominarse el sentido común³. Esta concepción defiende y representa unos intereses determinados, en torno a los cuales se organiza el estado, la economía, el régimen político, la justicia, la educación, la cultura, el folklor y, en general las instituciones democráticas que regulan las relaciones entre los asociados y entre estos y el Estado.

En este marco encontramos destacados estudiosos de la democracia que al definirla manifiestan coincidencias y diferencias, tanto en el contenido, como en el método, las reglas y los procedimientos democráticos.

Norberto Bobbio propone una definición mínima de la democracia, como contrapuesta a todas las formas de gobierno autocrático, que plantea “considerarla caracterizada por un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establecen quién está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos”⁴. Las reglas, pueden ser escritas o consuetudinarias, establecen los procedimientos y definen quiénes tienen la autoridad para tomar las decisiones que son obligatorias para todos los

3 El término es utilizado en el sentido que le da Antonio Gramsci, al referirse a la manera como las clases subordinadas en la sociedad capitalista asumen de manera involuntaria y acrítica la concepción del mundo dominante; es decir, que las clases populares no construyen su propia concepción del mundo, sino que la absorben acríticamente del entorno histórico social, hecho que lleva a los individuos de estas clases a actuar sin tener conciencia de que sus actos se rigen por una moral específica, derivada de una concepción del mundo específica, que representa intereses sociales específicos, o sea cuando la conducta no es independiente y autónoma, sino precisamente sometida y subordinada.” (A. Gramsci. Cuaderno 11).

4 Bobbio Norberto. Ibid. Pág. 49.

miembros del grupo. Para el autor, lo que caracteriza un régimen democrático a la hora de tomar decisiones colectivas, es el número de sujetos que tienen este atributo - derecho que debe ser lo más elevado posible. En su concepto, es más democrática una sociedad en la que el derecho al voto lo ejercen los hombres y las mujeres que hayan adquirido la mayoría de edad, que una sociedad o un grupo en el que sólo pueden votar los hombres, por ejemplo.

La regla de oro de la democracia para tomar las decisiones es la de la mayoría. Con esta modalidad, cuando las decisiones son tomadas por la mayoría se consideran decisiones colectivas y obligatorias para todos los asociados. Pero, para que las decisiones, además de la cantidad de ciudadanos/as que tiene la atribución del derecho de participar, de manera directa o indirecta, en la toma de decisiones colectivas y de la existencia de reglas procesales sean democráticas, en opinión del autor, se debe cumplir una tercera condición: “Es indispensable que aquellos que están llamados a decidir o a elegir a quienes deberán decidir, se planteen alternativas reales y estén en condiciones de seleccionar entre una u otra. Con el objeto de que se realice esta condición es necesario que a quienes deciden le sean garantizados los llamados derechos de libertad de opinión, de expresión de la propia opinión, de reunión, de asociación, etc.; los derechos con base en los cuales nació el estado liberal y se construyó la doctrina del estado de derecho en sentido fuerte, es decir, el Estado que no sólo ejerce el poder sub lege, sino que lo ejerce dentro de los límites derivados del reconocimiento constitucional de los llamados derechos “inviolables” del individuo”⁵. Se trata de los procedimientos que se constituyen en reglas necesarias, mecanismos procesales básicos, característicos de un régimen democrático. En síntesis, Bobbio hace definición de lo que constituye un modelo liberal de la democracia procesal que desarrolla el juego democrático en el cual participan ciudadanos/as que gozan de plenos derechos y libertades individuales y enfatiza que “Cualquiera que sea el fundamento filosófico de estos derechos, ellos son el supuesto necesario del correcto funcionamiento de los mismos mecanismos fundamentalmente procesales que caracterizan un régimen democrático. Las normas constitucionales que atribuyen estos derechos no son propiamente reglas de juego: son reglas preliminares que

5 Ibid. Pág. 50.

permiten el desarrollo del juego”⁶. En su opinión considera que “el Estado liberal no solamente es el supuesto histórico sino también jurídico del Estado Democrático”⁷.

Mientras para Bobbio, el Estado Democrático es una ampliación del Estado liberal, para Chantal Mouffe, si bien las dos tradiciones, la liberal y la democrática, están en la raíz del concepto de modernidad política, son conceptos independientes que “no están ligados por una relación necesaria” y piensa que “sería un error confundir la modernidad política con la modernidad social, esto es, el proceso de modernización desarrollado bajo la dominación creciente de las relaciones de producción capitalista. Si no se establece esta distinción entre democracia y liberalismo, entre liberalismo político y económico”⁸. La autora esboza el proyecto de democracia radical en el cual “propone una reformulación del proyecto socialista que evita las dificultades gemelas del socialismo marxista y de la socialdemocracia, al tiempo que proporciona a la izquierda un nuevo ideario, que apela a la tradición de las grandes luchas por la emancipación”⁹, la cual debe ser resultado de una revolución democrática que realice el “proyecto incumplido de la modernidad” que reafirme los ideales modernos de la libertad y la igualdad para todos y que “tenga en cuenta las luchas democráticas de nuestros tiempos en toda su amplitud y especificidad”¹⁰.

Por su parte Perry Anderson considera que el hilo conductor de los escritos de Bobbio “es una defensa e ilustración de la democracia como tal, democracia que define procedimental, y no substantivamente” e identifica cuatro criterios básicos que caracterizan la concepción de la democracia de Bobbio:

1. El sufragio adulto igual y universal.
2. Derechos cívicos que aseguran la expresión libre de opiniones y la organización libre de corrientes de opinión.

6 Ibid. Pág. 50

7 Ibid. Pág. 51

8 Mouffe Chantal. *La Democracia Radical*. En: *Las Incertidumbres de la Democracia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia. 1995. Pág. 288-289

9 Ibid. Pág. 291

10 Ibid. Pág. 292

3. Decisiones tomadas por mayoría numérica;
4. Garantías de los derechos de las minorías contra cualquier abuso de parte de las mayorías

Y considera que la insistencia de Bobbio en la democracia como procedimiento refuerza su insistencia en que la democracia es un método, la forma de una comunidad política, no su substancia¹¹.

Según Bobbio, estos procedimientos o reglas de juego de la democracia son el sustento de la lucha política que debe ser desarrollada “dentro de un marco regulativo y garantizando ciertas libertades básicas a todos los individuos, cualquiera que sea su clase. Esta democracia política configura, histórica y jurídicamente, un baluarte imprescindible contra los abusos de poder”¹².

Consecuente con este presupuesto, Bobbio se declara partidario de la democracia liberal que debe ser representativa o indirecta, cuyo mecanismo de realización se concreta en competencia de partidos en elecciones libres de gobernantes y parlamentos, en quienes la ciudadanía delega la responsabilidad de gobernar y de ejercer el trabajo legislativo, y se manifiesta contrario a propuestas que superen los límites de la democracia liberal o parlamentaria, como la democracia directa o participativa y sus mecanismos de realización, tales como el referéndum, el plebiscito y las asambleas populares, por considerarlos inadaptados para desarrollar el trabajo legislativo, que para el autor, es demasiado complejo por el volumen de leyes que han de ser aprobadas; trabajo que requiere de conocimientos y de cierto grado de dedicación y profesionalismo.

El mandato revocable, como expresión de la democracia directa, es considerado por Bobbio como negativo y nefasto, porque corre el peligro de convertirse en recurso de regímenes despóticos, de arbitrariedades y de injusticias. En su opinión, los referendos son imprácticos, salvo en casos excepcionales, porque estos mecanismos de la democracia directa no podría funcionar en comunidades populosas. No obstante, considera que estos procedimientos de la democracia participativa sólo son posibles como

11 Anderson Perry. La Evolución Política de Norberto Bobbio. En: Teorías de la Democracia. Anthropos. Editorial del Hombre. Universidad Autónoma Metropolitana. Barcelona. pp29. 1992.

12 Ibid. Opus Citado. Pág. 30.

complemento de la democracia representativa, pero nunca como sustitutos o alternativos de la misma.

Desde el pensamiento socialista, el teórico marxista Ernest Mandel, asumiendo una postura crítica respecto de los dogmatismos del marxismo vulgar y la extrema izquierda, reconoce la importancia del trabajo de Bobbio sobre la especificidad del régimen político y las reglas de la democracia; Mandel se refiere a que existe un riesgo muy grande de arbitrariedad e injusticia en el período de transición al socialismo (Ricardo Sánchez, 2007). Y señala que “tal vez Bobbio se sorprenda, pero como marxistas ortodoxos aprobamos todas estas medidas y de hecho estamos a favor de otras más que las salvaguarden”¹³. Pero a la hora de aplicar estas reglas de juego en la democracia liberal, para elegir gobernantes y legisladores, las injusticias, los desequilibrios y las desigualdades se hacen evidentes. Al respecto Mandel señala: “Sin embargo, lo más importante de todo es el hecho de que la competencia entre partidos políticos rivales no es ni completamente libre ni completamente igualitaria, ya que su acceso al dinero y a otros medios para influir en el electorado es por completo desproporcionado. Muy bien podríamos preguntar a Bobbio si tiene en mente agregar una más a su lista de ‘reglas de la democracia’, una que, como ya lo hemos sugerido antes, concedería a todos los ciudadanos el acceso a los medios de comunicación y, por tanto, la posibilidad material para ejercer iguales derechos políticos”¹⁴.

En contravía de la postura de Bobbio a favor de la democracia representativa y el balanceo de los poderes, y sus límites y controles en desarrollo del concepto liberal de la misma; “Mandel apuesta por la democracia directa como vehículo emancipatorio de las masas por encima del sustituisimo del partido en sus diferentes niveles de desarrollo, desde la autoproclamación vanguardista hasta el control burocrático del aparato y la nomenclatura”¹⁵.

Respecto de la aceptación de las reglas de juego democrático, Mandel remata esta polémica con Bobbio de la siguiente manera: “De la investigación seria y minuciosa de Bobbio, compartimos plenamente su firme apego

13 Mandel, Ernest. Poder y Dinero. México: Siglo XXI. 1994. Pág. 334. Citado por Sánchez A. Ricardo. En: La Emancipación de los Derechos Humanos. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Economía. 2007. Pág. 127 – 128.

14 Ibid. Texto citado. Pág. 128.

15 Ibid. Texto citado. Pág. 128

a las reglas de la democracia formal que dan garantías a todos. Pero precisamente por esa razón nos rehusamos a subordinar esas reglas a la supuesta ‘pericia’ de los burócratas o los tecnócratas, así como nos rehusamos también a subordinarlos a la ‘eficiencia económica’ o a una supuesta ‘estabilidad de las instituciones’¹⁶.

De la teoría a la realidad de la democracia en Colombia

Desde esta perspectiva, vista la experiencia de la “democracia” en Colombia, es fácil deducir que en nuestro país la democracia ha sido sometida a un sistemático estado de acorralamiento y los procedimientos o reglas de la llamada democracia liberal han sido permanentemente violados, desconocidos y asaltados, con el claro propósito de mantener la hegemonía de los partidos políticos tradicionales, a veces en contienda, o conformados como partido único, con sus dos facciones liberal y conservadora, como ocurrió durante el llamado Frente Nacional. El fraude electoral, el clientelismo, la utilización indebida de los recursos públicos en las campañas electorales, la compra del voto, la intimidación a las y los electores, la presión armada a los electores para obligarlos a votar por determinado candidato, la manipulación de la opinión por los grandes medios masivos de comunicaciones, los millonarios aportes de los grandes capitales legales, nacionales, extranjeros y mafiosos a la financiación de dichas campañas. Son, entre muchas otras, las prácticas inmorales que han marcado los procesos electorales a través de los tiempos. Prácticas que no solo envilecen la democracia, sino que han impedido el voto libre de la ciudadanía y hacen que las elecciones en Colombia ni hayan sido completamente libres, ni siquiera equitativas y mucho menos igualitarias. Se podrá alegar que siempre ha sido así, que este no es un fenómeno nuevo, que los fenómenos de corrupción, de fraude, clientelismo y manipulación hacen parte del paisaje tropical de nuestra cultura política.

Fueron estas prácticas de crónica inmoralidad, que han caracterizado nuestra cultura política, las que motivaron al maestro Orlando Fals Borda a plantear, y con razón, que gobiernos liberales, conservadores o bipartidistas, a través de los tiempos, han estado signados por una “ilegitimidad de origen.

16 Ibid. Pág. 129.

Pero en los dos últimos cuatrienios todos estos vicios se multiplicaron y se elevaron al más alto grado de desfachatez e inmoralidad. Este hecho comprobado por la Corte Suprema de Justicia, fue el que llevó al maestro Fals Borda a señalar que “el gobierno puede ser “legal” en lo formal normativo, pero es ilegítimo en su esencia política, ética y social”¹⁷. La misma reflexión es válida para el Congreso de la República integrado por mayorías de parlamentarios vinculados al narcotráfico, al paramilitarismo y por supuesto declarados seguidores y amigos del presidente de los dos cuatrienios.

La Corte Suprema de Justicia ha destapado las injerencias paramilitares y del narcotráfico en las elecciones fraudulentas de 2002 y de 2006, en ambas jornadas electorales fueron llevadas a su máxima expresión todas las prácticas corruptas y clientelistas. “Es un hecho incontestable, que los votos que sirvieron para elegir a los senadores y a los representantes de los sectores uribistas, fueron los mismos que sirvieron para elegir al Presidente de la República” declaró, en esa ocasión, Carlos Gaviria candidato de la izquierda. Es obvio que en estos escandalosos hechos, los/as elegidos/as al Congreso de la República en los dos últimos períodos y en un alto porcentaje de los actuales congresistas, que integran el llamado “Acuerdo de Unidad Nacional” que respalda al gobierno, no son ejemplo de los profesionales y expertos que reclamaba Bobbio, para que se dediquen a la “compleja tarea de legislar”.

Sin embargo, legislaron y produjeron las leyes requeridas por el mercado y el capital financiero internacional, tales como la contrarreforma laboral que arrasó con los derechos de los trabajadores, el acto legislativo que recortó las transferencias de las entidades territoriales para educación, salud, saneamiento básico y agua potable, la ley de tierras, la ley que reformó la Ley 100. La aprobación del TLC, la privatización de lo público, el desmantelamiento del Seguro Social. Además legislaron para favorecer los intereses del señor Presidente, aprobando el Acto Legislativo, que con los votos de los parlamentarios de la llamada eufemísticamente parapolítica, reformó la Constitución para viabilizar la reelección del señor Presidente; reelección lograda fraudulentamente, como ha quedado registrado para la

17 Proyecto de comunicado a la opinión pública propuesto por el maestro Fals Borda, en el cual proponía que el Polo Democrático exigiera la renuncia del Presidente Uribe Vélez y de las mayorías uribistas del Congreso de la república.

historia, con el escándalo de “Yidis y Teodolindo”. En fin, legislaron para tapar con un manto de impunidad los crímenes de estado cometidos por sectores de la fuerza pública con sus oprobiosos “falsos positivos”, sus ejecuciones extrajudiciales, sus vínculos con el paramilitarismo y sus violaciones sistemáticas a los derechos humanos. Y, legislaron para arropar con el manto de impunidad a sus amigos y secuaces los paramilitares, mediante la “Ley de Justicia y Paz”, que adoptó una benévola “Justicia Transicional”, con penas irrisorias para “castigar” los incontables crímenes de lesa humanidad cometidos por estos grupos que, apoyados por el establecimiento, se conformaron en tenebrosas organizaciones de la muerte y el terror, con sus secuelas de masacres, asesinatos, despojo violento de tierras a los campesinos, desplazamiento forzado y todo tipo de violaciones de los derechos humanos, actuaron y aún actúan, como verdaderos para-estados al servicio de terratenientes y de mega proyectos de explotación de los recursos naturales por parte de poderosas multinacionales.

El espectáculo al que asistió y que mantiene horrorizado al pueblo colombiano, constituye una fotografía de la perversidad del establecimiento dominante, que maquilla su ferocidad, su crueldad, su egoísmo e insensatez, con retóricas de transparencia, patriotismo y seguridad democrática. Los partidos políticos que gravitaron en la órbita del presidente y del gobierno, ahora lo hacen alrededor del ex presidente, están articulados al crimen organizado, en unas insólitas dimensiones destructivas de los valores de civilización democrática. Queda en evidencia que la elección y la reelección del presidente Álvaro Uribe se dio con el apoyo del terror y el dinero masivo del narco-paramilitarismo, lo cual lo coloca en un escenario de clara ilegitimidad y, pensar que los grandes medios de comunicación orquestaron semejante patraña.

La ilegitimidad ha sido el escenario propicio para imponer el régimen autoritario y mafioso que encarnaba el gobierno, al servicio del capitalismo igualmente mafioso, favorecido con modelo de acumulación basado en la desnacionalización en favor de las multinacionales, la deuda externa, comercio inequitativo, el asalto a los salarios y los derechos de los trabajadores, la usurpación o despojo de los bienes públicos, la expropiación a sangre y fuego de millones de hectáreas de tierra y la legalización de grandes fortunas de las mafias del narcotráfico y los paramilitares e impo-

sición de unas estructuras de capitalismo salvaje y despotismo político, que fortalecen los poderes territoriales, financieros y el control de la política por parte del presidente y su círculo de cómplices y amigos.

Una sociedad y un estado democráticos se construyen, no solo sobre principios y postulados teóricos, sino que además requiere un mínimo de decencia y civilización; pero también de respeto por el ejercicio de la política. No se puede desarrollar el libre debate de las ideas en una sociedad acorralada por el miedo. El pueblo no saldrá del tenebroso y embrujado túnel del terror, si no se asume la lucha por la democracia como un proyecto libertario y emancipador.

SEGUNDA SESIÓN

En esta sesión se trabajará sobre el tema del criterio democrático desde la perspectiva individual. El propósito es promover una reflexión sobre los criterios que cada una y cada uno de los/as participantes en su relación con los otros y las otras en la vida cotidiana donde desempeñan el ejercicio de la docencia.

- ¿Cómo caracterizan ustedes las relaciones que se dan hoy en la institución educativa en la cual desempeña su labor docente? Por favor describa brevemente su relación con sus alumnos y alumnas. Su relación con los/as otros/as docentes. Su relación con las directivas de la institución. Su relación con los padres y madres de familia.
- Si usted considera que está contribuyendo a la educación democrática de los/as alumnos/as de su colegio, ¿Cuáles son en su opinión los criterios que se deben inculcar a los/as educandos para que actúen como ciudadanos y ciudadanas demócratas?
- Cuando usted u otras personas de su entorno escolar o familiar, o social, frente a los problemas graves que pueda enfrentarse proclama o escucha que proclaman “yo todo se lo dejo a Dios que él sabrá como hace sus cosas”. ¿Cree usted que está actuando con criterio democrático. Por favor argumenten sus respuestas.

- ¿Cuándo los docentes y los directivos docentes de las instituciones educativas se aplican a definir sobre los métodos y las prácticas para desarrollar las competencias básicas de sus respectivas áreas, están desarrollando un ejercicio democrático? O, ¿simplemente se limitan a dar cumplimiento a los lineamientos definidos por el Ministerio de Educación?
- ¿Si uno o varios estudiantes se atreven a disentir o a poner en duda sus enseñanzas ustedes se disponen a demostrar la validez de sus conceptos o creen que, el o los estudiantes que actúan de esta manera, están incurriendo en una falta de respeto contra su autoridad en el aula y en su materia?

Lo que el criterio democrático exige de nosotros

El filósofo y psicoanalista Estanislao Zuleta, en su artículo “La participación democrática y su relación con la educación”¹⁸ al plantear su preocupación por la democracia señala que dada la dificultad para definir la democracia debemos dilucidar sobre los problemas que desde la perspectiva individual se deben sortear para apropiarse de un criterio democrático “antes de ofrecer una definición de democracia es importante hablar de sus dificultades, de sus exigencias, y de lo que cada uno de nosotros tiene en contra de ella”, en clara referencia a lo que un criterio democrático reclama de nosotros y opta por aportar unas reflexiones sobre las dificultades de la democracia, respecto de la formación, las concepciones y las prácticas de las personas respecto de las ideas y los valores de la democracia.

En primer lugar, plantea que la democracia implica la aceptación de un cierto grado de angustia de tener que decidir por sí mismos. Señala que la democracia heredada de los griegos, pese a que Grecia era una sociedad esclavista, ideológicamente eran una sociedad pluralista. No tenían la hegemonía de un dogma. Como carecían de un dogma o de un gran texto sagrado (El Corán, La Biblia) en manos de una casta con un poder real para imponerlas, diferentes ideas no eran tratadas como herejías u

18 Zuleta Estanislao. Educación y Democracia. Un campo de combate. Corporación Tercer Milenio. Fundación Estanislao Zuleta. FEZ. Pág. 121 y ss. 1995.

ortodoxías, sino en términos de verdad o falsedad. Como no había dogmas intocables con relación al cual pudieran ser tratados, el pensamiento no se veía constreñido.

Según el autor, las ciencias florecieron entre los griegos porque entre ellos se actuaba con criterios de verdad que implicaba la necesidad de aprender a demostrar porque esta no se puede imponer. Dicha necesidad de demostración llevó a que “el saber no fuera propiedad de una casta ni estuviera escondido en libros herméticos, sino para que fuera un saber abierto”, de libre acceso para todos.

Pero también entre los griegos la libertad dio origen a la tragedia: que no consiste en que ocurra algo espantoso, como la muerte de un ser amado, muy doloroso. La tragedia ocurre cuando se enfrentan dos opciones igualmente válidas, pero que resultan contradictorias e incompatibles y entre las cuales hay que decidir. Cuando se carece de un texto sagrado como referente absoluto o de un dogma o de una guía para la acción o para decidir sobre la vida se produce angustia porque cada quien tiene que buscar en que creer. Elogiar la democracia resulta más fácil que aceptarla “porque la democracia es la aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo”.

Explica el maestro Zuleta, el origen y la justificación del caudillismo en el hecho de que pensar por sí mismo es más angustioso que creer ciegamente en alguien. Tener algún líder o un guía, o un caudillo (Hitler, Mao Tse-Tung, Khomeini), genera un entusiasmo enorme porque libera de la angustia, de la duda sobre si lo que estoy haciendo está bien hecho o no. La palabra del líder nos libera de estos problemas. En ese sentido advierte sobre la fragilidad de la democracia.

De otra parte en su reflexión, el maestro Zuleta plantea que la democracia implica reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora. Que la verdad no es la que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto. Es también aceptar el pluralismo basado en “reconocer que los hombres, para mi desgracia, no marchan al unísono como los relojes”. El pluralismo posibilita que la confrontación de opiniones mejore y fortalezca nuestros puntos de vista. En este sentido, *“reconocer el pluralismo y el debate de ideas implica que para ser demócratas se requiere un cierto grado de modestia, de disposición al*

cambio, a la reflexión autocrítica, disposición a oír al otro seriamente". (Subrayado fuera de texto)

La democracia, dice el profesor Estanislao, implica la exigencia de respeto. En su opinión, "el respeto no es dejar que todo el mundo piense lo que le venga en gana y hacer uno lo propio". Señala que esta es una idea liberal del respeto que "conduce a un mosaico de micro dogmatismos a diálogos que se convierten en monólogos". Respeto en democracia significa tomar en serio el pensamiento del otro, sin agredirlo, sin intimidarlo, sin desacreditar su punto de vista. "Pero igualmente significa defender el pensamiento propio sin caer en el pequeño pacto de respeto de las diferencias. Es poner nuestro punto de vista en relación con el punto de vista del otro a través de la discusión".

El maestro Zuleta llama a reconocer que en el hombre existen profundas tendencias arcaicas contra la democracia. Defenderla implica reconocer una de sus mayores dificultades: aceptar que "Nuestros orígenes no fueron democráticos. En este sentido, democracia es maduración, superación de nuestros orígenes y afirmación contra nuestras tendencias a regresar a lo arcaico. El dogmatismo nació con nosotros porque nuestros padres nos inscribieron en un mundo que ya estaba fijado de antemano. El lenguaje no es neutro es nuestro dogma inicial". En el desarrollo progresivo de la democracia es necesaria una afirmación positiva, no resignada. En claro cuestionamiento al unanimismo advierte que "La unanimidad nunca se consigue, se impone".

Finalmente, plantea que "hay que comenzar por reconocer que la adhesión a la democracia solo la lograremos en lucha contra nosotros mismos; contra nuestra formación arcaica, contra nuestros anhelos de seguridad o de dogma, contra el afán de idealizar a alguien de tal manera que no nos quepan más dudas, contra nuestra tendencia a despojarnos de la responsabilidad de la decisión y de la dificultad que implica pensar por nosotros mismos". Y remata con esta cita: "Los hombres no habrían padecido tanto su esclavitud si no amaran tanto sus cadenas" (F Dostoievski)

TERCERA SESIÓN

Se abordará la discusión sobre la igualdad de género en el mundo de la escuela. Se trata de indagar si se ha avanzado en el mundo de la escuela en la construcción de unas relaciones basadas en la equidad de género o si la escuela reproduce la cultura patriarcal tanto en el clima escolar que se vive cotidianamente, como en los procesos de formación de niños, niñas y jóvenes que concurren a la escuela.

- ¿En sus respectivas instituciones educativas el PEI incluye como objetivo y como práctica, la construcción de relaciones basadas en el respeto y la igualdad entre los sexos, se respetan los derechos de las etnias y de quienes manifiestan u optan por la diversidad sexual?
- ¿En su opinión, la escuela debe preocuparse por educar a las niñas para que asuman el rol que les corresponde en la sociedad como amas de casa, como madres y como esposas?
- Si están de acuerdo con la caracterización de la cultura que predomina en el mundo es una cultura patriarcal y androcéntrica. ¿Cuáles son las características y valores de esa cultura y como se expresan en la vida escolar?
- ¿Consideran ustedes que separar el placer de la función reproductiva de las mujeres es una reivindicación democrática de las mujeres?
- ¿Están de acuerdo con que el lenguaje como expresión por excelencia de lo simbólico es una herramienta de opresión y discriminación de la mujer? Justifiquen sus respuestas.

Género y democracia

La pregunta por la democracia hace imperativo el debate sobre los códigos, los símbolos, los dispositivos ideológicos, las costumbres, las concepciones y las prácticas que durante siglos, quizá milenios, han dominado el sentido común que subyuga las relaciones entre los hombres y la otra mitad de la humanidad en la sociedad occidental, las mujeres. Relaciones que no han sido equitativas, ni igualitarias, sino de sometimiento, de dominación

y de explotación, signadas por profundas desigualdades, bajo el predominio de las concepciones patriarcales que las han caracterizado durante siglos.

La psicóloga social y profesora emérita de la Universidad Nacional de Colombia, Florence Thomas¹⁹, que también coordina el grupo “Mujer y Sociedad” de dicha universidad; en su ensayo “Género y Democracia”, plantea que para abordar la discusión sobre la democracia se debe partir de reconocer “en primer término las diferencias de género”. Sugiere que la democracia en su sentido integral “se construye desde el patio de atrás”, esto es, desde las relaciones que se dan entre hombres y mujeres en la vida cotidiana y doméstica; “desde las prácticas amorosas, la sexualidad, el erotismo, el lenguaje y la ternura...; en la cocina, en la alcoba, en la banalidad y la trivialidad de nuestras vidas”; espacios que sin duda marcan las acciones de los hombres y de las mujeres. Y, con razón argumenta que “sin estas premisas, la democracia nunca tendrá posibilidad en el patio de adelante, en la calle, en el escenario político, religioso o étnico”.

Asume una posición radicalmente crítica frente a la democracia que desde sus orígenes ha sido rubricada por una cultura patriarcal y una concepción androcéntrica que durante siglos ha perpetuado la supremacía de los hombres en el poder y ha ejercido la “opresión numéricamente más importante del mundo”; hasta el punto que el lugar de la mujer en la sociedad ha sido relegado no solo a jugar un rol secundario en la sociedad, sino a que, con el paso de los tiempos, ha llevado a que tal condición sea vista como su razón de ser, su condición natural; para justificar su invisibilización como sujeto histórico, político y social.

En esta cultura, el discurso hegemónico es masculino y ha erigido al hombre como sujeto único universal para permitir o justificar la exclusión de “la otredad aun cuando la otredad era la madre, la hermana, la compañera o la mujer amada”. Devela que es desde esta supuesta universalidad de sujeto único que “los hombres no han dejado de hablar, de nombrar, de categorizar y de organizar el mundo a su medida y desde su histórica mirada de cíclope”. Bajo este paradigma se ha construido “un mundo de arrogancia falocrática en el cual la guerra siempre fue más importante que el amor”.

19 Thomas Florence. Género y Democracia. En: Democracia Formal y Real. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Pág. 152 y SS. 1994.

Al amparo de la cultura androcéntrica la mujer ha sido sometida no sólo a la exclusión y la explotación, sino también a múltiples formas de violencia, de maltrato físico, de abuso sexual y, más allá de lo visible, a las violencias simbólicas “que hacen tanto daño o más que las armas de fuego”. Dichas violencias se llevan a cabo “en la familia cotidianamente, a través de la desigualdad en la distribución del dinero, del poder, de las responsabilidades domésticas, de las opciones de responsabilidad personal, etc.”.

En la cultura patriarcal dominante, mientras que lo masculino se define a partir de la afirmación, lo femenino es caracterizado con base en “la carencia”. Las mujeres se definen en relación con los hombres; ser “más” o “menos”, “más intuitivas” “menos racionales”, “menos remuneradas”, “más abnegadas”, etc. En general, la historia registra los aportes de la mujer al desarrollo, a la política, a la economía, a la guerra, la cultura, como carentes de peso y, sólo se reconoce en relación con el hombre: Ser madre o esposa. Afirma la profesora Florence que “Nuestra inscripción en la cultura no tiene el mismo peso, la misma visibilidad, el mismo valor que la inscripción masculina. Esto quiere decir nacer bajo el signo de la carencia”

Las exigencias del desarrollo capitalista convirtieron a la mujer en categoría económica, para incorporarla a la fuerza de trabajo y vincularla al mercado laboral con la misma jornada pero “menos remunerada” y en consecuencia “más rentable”. No obstante, la cultura patriarcal solamente reconoce su existencia a través de, o en función de otros: sus hijos/as, su esposo o marido. De esta manera le ha dificultado su posibilidad de “ser en el mundo”. En estas condiciones “Las mujeres así, han sido desde tiempo, la mejor y más barata herramienta social de distribución de servicios a los otros, de la dinámica de lo doméstico, con mucha más fuerza en países pobres, de fuertes estructuras patriarcales, sumidos en crisis económicas y agobiados por una deuda externa que asfixia casi toda posibilidad de implementación de políticas sociales”. Además de someterla a situaciones de sobre-explotación su fuerza de trabajo y como reproductora de la misma.

El lenguaje, expresión por excelencia de lo simbólico ha sido, a lo largo de los siglos de hegemonía patriarcal, herramienta privilegiada del sometimiento y de la invisibilización de la mujer. El lenguaje es específicamente masculino y se constituye en el “instrumento fundamental de la construcción de la

subjetividad y de la identidad, se convierte entonces en el primer síntoma de nuestra ausencia en el mundo” afirma la autora del precitado ensayo y cita a la filósofa Adriana Cuervo, para argumentar que “La mujer no es el sujeto de su lenguaje. Su lenguaje no es de ella. Ella por tanto habla y se representa a sí misma en un lenguaje que no es suyo propio, es decir, a través de categorías del lenguaje del otro. Ella se piensa a sí misma como pensado por el otro” (1990). Ni el lenguaje, ni el discurso les pertenece porque estos son netamente masculinos.

Todas estas y tantas otras formas de discriminación, subvaloración, opresión, dominación y explotación a que es sometida la mujer en la cultura patriarcal androcéntrica, sobre la cual se erigieron las llamadas democracias liberales modernas, son reproducidas a través de las políticas públicas de educación que se desarrollan en el mundo escolar, como procesos de socialización.

Una muestra de este papel de la educación oficial, se encuentra en el libro “Investigando la equidad de género en la escuela”²⁰ publicado por el IDEP de Bogotá, que compila los resultados de cinco investigaciones sobre el tema realizadas en cinco colegios de Bogotá. En sus conclusiones registran la siguiente: Respecto de lo femenino, la investigación adelantada devela que en nuestro colegio la mayoría de estudiantes manejan representaciones sobre lo femenino basadas en los estereotipos que ha impuesto la cultura patriarcal. Ciertamente una buena parte de estas y estos jóvenes, asume, en términos generales, que lo femenino implica sumisión, delicadeza y servilismo ante los hombres y ante los ideales masculinos. Así, mientras gran parte de estas muchachas, continúan valorando y aceptando acríticamente el rol tradicional de mujer-objeto, de acéfalo ser decorativo-reproductor de la especie, que le endilga este sistema social, muchos de sus compañeros anhelan que ellas se mantengan así, maravillosas apegadas al modelo que aprendieron a apreciar”.

Respecto de lo masculino, registra la mencionada investigación que “las representaciones que manejan, en su gran mayoría, estas y estos escolares, tampoco se apartan de los estereotipos impuestos por la cultura vigente. En efecto, tanto los muchachos como las jóvenes expresaron

20 Piedrahita Echandía Claudia Luz y Acuña Beltrán Luisa Fernanda. Investigando la equidad de género. Pág. 33 y 34. IDEP. 2007.

valoraciones que señala dos tendencias: una mayoritaria, de carácter tradicional, y otra minoritaria, de carácter progresista. La primera tendencia muestra representaciones cuya orientación básica devela una permanencia de los valores patriarcales. Para este grupo, “ser masculino en términos generales implica una serie de valoraciones que ellos consideran innatas de los valores, por lo tanto, presentan unas características positivas (para ellos) como ser fuerte, prepotentes y tropeleros”.

No obstante, si bien lo señala la señora Thomas, las sociedades occidentales y sus democracias se desarrollan bajo la hegemonía del paradigma patriarcal androcéntrico, los procesos de la lucha por la igualdad de géneros han obtenido conquistas históricas. Bástenos, sin ser exhaustivos, señalar algunos de avances significativos; en primer lugar el hecho de haber ganado un espacio en el campo de la reflexión filosófica hasta el punto que, desde la perspectiva de género, no solo se ha puesto en cuestión la “universalidad patriarcal” sino que paulatinamente, tanto en el campo de las prácticas y saberes, como en el mundo de la ciencias, la mirada femenina, cada vez adquiere mayor fuerza y lleva a que ellas accedan “a una posición de sujetos en el mundo, como productoras de signos y, por consiguiente, de cultura”.

En el campo de la política, la conquista del derecho al voto para las mujeres se constituyó, ni más ni menos, que en la ampliación del sufragio universal a la otra mitad de la humanidad, un salto gigantesco en la historia, que incluyó los derechos, las libertades y las garantías individuales que requieren tanto los ciudadanos, como las ciudadanas para decidir sobre los destinos de la humanidad. Las mujeres conquistaron el espacio que les brindó la posibilidad de constituirse en sujetos políticos.

El acceso a la educación catapultó a las mujeres al mundo de la ciencia, la cultura, el arte, el conocimiento, la política, etc. Para el caso colombiano, las estadísticas oficiales registran que tanto en las universidades públicas como en las privadas, la presencia de las mujeres en las distintas facultades es cada vez más numerosa respecto de los hombres. Las legislaciones avanzan en la aplicación del concepto de la discriminación positiva para garantizar la participación de las mujeres en cargos públicos de elección popular y de la administración pública. El derecho a decidir sobre su cuerpo y a separar la función reproductiva del placer es una realidad en amplias zonas del planeta.

En fin, se viene produciendo una renovación gradual y un cambio de mentalidad y en la manera de vivir; al punto que en las últimas décadas “la transformación de las relaciones entre los sexos, es quizá la mayor revolución de nuestros tiempos”, afirma Norberto Bobbio²¹. Revolución que registra un saldo a favor de la emancipación de la mujer.

CUARTA SESIÓN

El trabajo de esta sesión girará alrededor del tema de la revolución científico – tecnológica y su relación con la globalización neoliberal. Las preguntas tienen como objetivo indagar sobre el conocimiento que los/as participantes tienen a cerca de este proceso y de los cambios que ha producido en los paradigmas vigentes y en el mundo educativo. Igualmente se busca indagar su percepción sobre los alcances y las consecuencias económicas, políticas, sociales y culturales de la globalización neoliberal.

1. Se dice que el siglo XXI llegó precedido de una gran revolución científico – tecnológica que produjo cambios profundos en el conocimiento en las ciencias y en las tecnologías. Hagamos un ejercicio para identificar los cambios que los desarrollos de las tecnologías de la información y las comunicaciones, produjeron en el campo de la salud, en la educación, en el transporte, en la economía, en la información y las comunicaciones mismas, en la política, en el mundo del trabajo y en la democracia,
2. ¿Quiénes son los principales beneficiados de estos cambios en el ámbito internacional, en el ámbito nacional?
3. ¿ En su opinión que cambios se introdujeron en las políticas educativas por parte del gobierno para adecuar la educación a las exigencias de la globalización neoliberal?
4. Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, en que influenciaron positivamente la educación y en qué aspectos la afectaron negativamente?

21 Bobbio Norberto, op. cit. Pág. 70.

2. LA REVOLUCIÓN CIENTÍFICO – TECNOLÓGICA Y LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL

La Revolución científico – tecnológica, el nuevo siglo y la democracia

El concepto de democracia ha evolucionado con los cambios producidos a través de los tiempos en las relaciones sociales, en la economía, la política, la ciencia, el conocimiento, la educación y la cultura. El nuevo siglo llegó precedido de profundos cambios científicos y tecnológicos que revolucionaron la humanidad en todos los órdenes y pusieron en cuestión los paradigmas que articulaban la organización de la sociedad y las relaciones de producción imperantes. Dichos cambios signaron una nueva época y generaron una crisis de valores y de las maneras de relacionarse e interpretar el mundo.

Lo que está en curso es una revolución científico – tecnológica. Para entender los desarrollos de la ciencia, su impacto en los avances tecnológicos y de su aplicación práctica, reflejada en los cambios que desencadena en el proceso productivo, es preciso explicar la relación que existe entre revolución científica y revolución tecnológica. Esta relación la explica el historiador Ricardo Sánchez de la siguiente manera: “Es necesario distinguir entre la revolución científica como descubrimiento e innovación, reconocidos como saberes por la comunidad científica, y la revolución tecnológica como su aplicación instrumental de gran impacto en el campo práctico. La ciencia se convierte en fuerza productiva sólo por la demanda de la rentabilidad y de los poderes. Configurándose la combinación entre razón científica y razón técnica. Algunos hitos de la revolución científica son la física cuántica, la teoría de la relatividad de Einstein, la matemática moderna y la desintegración del átomo, al igual que el surgimiento de la computación, con sus impactos revolucionarios en el conjunto de las fuerzas productivas y la información. Viene luego en esta línea la liberación de la energía nuclear, la cibernética y la automatización, en la que la industria militar fue motor fundamental”.

La aplicación de la revolución científico – tecnológica a los procesos productivos ha generado contundentes cambios en los desarrollos de las tecnologías de la información y las comunicaciones, en el campo de la salud, en la educación, en el transporte, en la economía, en la política, etc.; pero hay que decirlo sin ambages, la apropiación que hacen los países de alto desarrollo capitalista de estos vertiginosos desarrollos de la ciencia y la tecnología, para ponerlos al servicio de sus intereses minoritarios, generan desempleo y pobreza entre los sectores sometidos a la explotación y los excluye de los beneficios del progreso.

También en el campo del saber y del conocimiento, se han producido profundas transformaciones que se expresan en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, la electrónica, la informática, la microelectrónica, la ingeniería genética, la telemática, la telefonía móvil y las comunicaciones en general. Estos cambios, constituyen una nueva complejidad que debe ser asumida por la educación y la pedagogía como nuevo reto para pensar la educación y los procesos de aprendizaje en el marco de toda esta nueva complejidad. Sobre todo, porque estamos asistiendo a la sustitución de modelos pedagógicos basados en la oralidad y la escritura, por sistemas basados en la informática, las comunicaciones y la imagen; que “transmiten valores, modelos de vida, patrones de gusto y hábitos” (M.R. Mejía – 2000), formas que entran en contradicción con el saber, el conocer y el aprender a aprender que ofrece el espacio escolar que ha dejado de ser el espacio de socialización, que ahora debe compartir con estas nuevas formas de socialización impartidas a través de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

En este marco, también se recontextualizaron las relaciones de los maestros con los alumnos. En esta nueva relación, ni el maestro es el único depositario del saber, ni el estudiante es un depósito vacío que se llena con los saberes transmitidos por el docente. La educación de hoy debe adecuar su acción hacia el énfasis en el aprendizaje y pensar en procesos de formación que incorporen a la educación los beneficios de la revolución científico – tecnológica. Se trata de una tendencia irreversible que ha “calificado y transformado radicalmente la organización de la producción, los servicios, el comercio y el Estado” (Sánchez Ricardo. 1997).

Economía y democracia en la globalización neoliberal

Los países de alto desarrollo capitalista se apropiaron de los beneficios de la revolución científica y tecnológica, para favorecer sus intereses y los de las grandes conglomerados multinacionales. Con el uso instrumental de estos desarrollos científicos y tecnológicos al servicio de la expansión del modelo económico neoliberal, se dio origen a la llamada globalización neoliberal. Modelo de desarrollo adoptado por dichos países, a partir de 1990, mediante el llamado consenso de Washington, cuya aplicación fue impuesta a los países subdesarrollados y de economías dependientes. Se ordenó a estos países reducir el tamaño del Estado, privatizar lo público, eliminar las barreras arancelarias, imponer la llamada flexibilización laboral, desregularlo todo para dejarlo al arbitrio de las leyes del mercado, con el claro propósito de crear las condiciones favorables a la hegemonía del capital financiero y de las grandes empresas multinacionales. Además de consolidar la dominación de los poderosos países desarrollados sobre los pueblos del mundo.

En lo económico, la globalización neoliberal se entiende como los profundos cambios que se han producido en el mercado mundial, consolidando la hegemonía de las empresas multinacionales, mediante la imposición de la liberación sin restricciones del tráfico de mercancías, de servicios, del dinero y de los grandes capitales. "Es importante señalar, sin embargo, que el capital ciertamente se ha extendido más allá de las fronteras; no así la fuerza de trabajo, los seres humanos. Estos siguen atados a los territorios de los Estados nacionales, a menos que estén obligados a migrar o a huir"²².

La globalización es ante todo una estrategia política impuesta por el capital financiero internacionalizado, con el concurso de los gobiernos neoliberales, que liberalizaron los mercados y desregularon las relaciones capital – trabajo, para favorecer los intereses del capital trasnacional, en detrimento de las economías nacionales y de la clase trabajadora. Este fue el sentido de los cambios estructurales y de funcionamiento impuestos a los estados dependientes que los obligó a despojarse de su capacidad de regular las relaciones

22 Hirsch Joachim. 1999. ¿Qué es la globalización? En Marx y el siglo XXI. Ediciones Pensamiento Crítico y Ediciones Antropos. PP. 512 – 513.

sociales y a liberarse de toda responsabilidad en materia de bienestar de la población.

Entonces, la globalización neoliberal se debe entender como “un proyecto capitalista en la lucha de clases. No es un mecanismo económico “objetivo” ni menos un desarrollo político cultural propio, sino una estrategia política. Lo que podemos derivar de la globalización es, en todos los sentidos, el resurgimiento del viejo capitalismo, es decir, una sociedad de clases que se basa en la explotación de la fuerza de trabajo a través del mercado”²³.

Orígenes, desarrollo y expansión de la globalización neoliberal

El neoliberalismo se ha convertido en un sistema económico y político que ha logrado consolidarse como modelo aplicado en todos los países capitalistas del mundo. Como es obvio, nació y se aplicó en los países desarrollados y se extendió a todos los países atrasados, dependientes de los países de alto desarrollo. Perry Anderson atribuye la autoría teórica y política a Friedrich Hayek, a quien más adelante se le unió el norteamericano Milton Friedman, quien refiriéndose al estado bienestar recién instalado en Europa después de la segunda guerra mundial, argumentaba que “el nuevo igualitarismo (muy relativo, bien entendido) de este período, promovido por el estado de bienestar, destruía la libertad de los ciudadanos y la vitalidad de la competencia, de la cual dependía la prosperidad de todos. Desafiando el consenso oficial de la época, ellos argumentaron que la desigualdad era un valor positivo – en realidad imprescindible en sí mismo –, del que precisaban las sociedades occidentales”²⁴.

Luego anota que “con la llegada de la gran crisis del modelo económico de postguerra, en 1973, cuando todo el mundo capitalista avanzado cayó en una profunda y larga recesión, combinando por primera vez, bajas tasas de crecimiento, con altas tasas de inflación, todo cambió. A partir de ahí las ideas neoliberales empezaron a ganar terreno. Las raíces de la crisis,

23 Ibid. PP. 518

24 Anderson Perry, 1.999. Neoliberalismo: Mito y realidad. El despliegue del neoliberalismo y sus lecciones para la izquierda. Ediciones Pensamiento Crítico. Colección Mundo sin Fronteras. Renán Vega (editor). Pág. 17

afirmaban Hayek y sus compañeros, estaban localizadas en el poder excesivo y nefasto de los sindicatos y, de manera más general, del movimiento obrero, que había socavado las bases de la acumulación privada con sus presiones reivindicadas sobre los salarios y con su presión parasitaria para que el Estado aumentase cada vez más los gastos sociales”.

“Esos dos procesos destruirán los niveles necesarios de beneficios de las empresas y desencadenaría procesos inflacionarios que no podían dejar de terminar en crisis generalizada de las economías de mercado. El remedio, entonces, era claro: mantener un estado fuerte, sí, en su capacidad de romper el poder de los sindicatos y en el control del dinero, pero parco en todos los gastos sociales y en las intervenciones económicas. La estabilidad monetaria debería ser la meta de cualquier gobierno. Para eso era necesaria una disciplina presupuestaria, con la contención del gasto social y la restauración de una tasa “natural” de desempleo, o sea, la creación de un ejército de reserva de trabajo para quebrar a los sindicatos. Además eran indispensables reformas fiscales para incentivar a los agentes económicos”²⁵.

Los gobiernos de Thatcher, fueron aprovechados para llevar a la práctica estas teorías en Inglaterra “contrajeron la emisión monetaria, elevaron las tasas de interés, bajaron drásticamente los impuestos sobre los ingresos altos, abolieron los controles sobre los flujos financieros, crearon niveles masivos de desempleo, aplastaron huelgas, impusieron una nueva legislación antisindical, y cortaron los gastos sociales. Y, finalmente – esa fue una medida sorprendentemente tardía –, se lanzaron a un amplio programa de privatización, comenzando con la vivienda pública y pasando enseguida a industrias básicas como el acero, la electricidad, el petróleo, el gas y el agua. Este paquete de medidas fue el más sistemático y ambicioso de todas las experiencias neoliberales en los países de capitalismo avanzado”²⁶.

Más adelante, al referirse a la aplicación de la receta neoliberal en América Latina destaca que es Chile el país pionero y escenario “de la primera experiencia neoliberal sistemática en el mundo. Me refiero, claro está, a Chile bajo la dictadura de Pinochet. Aquel régimen tiene el “mérito” de haber sido el verdadero pionero del ciclo neoliberal de la historia

25 Ibid. PP. 17

26 Ibid. PP. 20

contemporánea. El Chile de Pinochet comenzó sus programas de manera dura: desregulación, desempleo masivo, represión sindical, redistribución de la renta a favor de los ricos, privatización de los bienes públicos. Todo esto comenzó en Chile, casi una década antes de Thatcher”.²⁷ Pero si bien la dictadura fue derrotada los gobiernos sucesivos tanto de derecha, como socialdemócratas han mantenido y profundizado el modelo neoliberal que se expandió por el mundo, con sus secuelas de pobreza, miseria, despojo de derechos y conquistas laborales; así como de los recursos y las riquezas naturales, usurpación de lo público y privatización de los servicios públicos como la salud, la energía eléctrica, la educación, el saneamiento ambiental, entre otros.

El proceso neoliberal en Colombia

El país ha vivido un proceso paulatino, pero continuo y gradual, de implantación del modelo neoliberal que comenzó con los gobiernos del frente nacional y ha sido monitoreado por el FMI y la banca internacional, mediante el sistema de continuos “programas de ajuste estructural”, con énfasis distintos en cada gobierno hasta finales de la década de los ochenta. A partir de la década del final de siglo se hace el giro radical para la culminación del proceso de imposición del modelo neoliberal de la economía y del estado en todas sus estructuras.

En su trabajo sobre las luchas de la clase trabajadora en Colombia, Ricardo Sánchez hace referencia a la identificación hecha por el investigador Jairo Estrada de los momentos anteriores a los noventa en los cuales se hicieron avances en el proceso de instalación de las políticas de corte neoliberal en el país y las sintetiza así:

1. La creación durante la administración Pastrana Borrero del sistema de financiación de vivienda basado en las unidades de poder adquisitivo constante, del que se esperaba estimulara el mercado de capitales, incrementara la inversión productiva en la producción y, por este conducto, el empleo y el ingreso.

²⁷ Ibid. PP. 31.

2. El diseño de la reforma tributaria y financiera de la administración López Michelsen por Ronald Mckinnon, profesor de la Universidad de Stanford, que en la Escuela de Chicago constituían el fortín de las teorías neoliberales en el mundo académico.
3. La llamada ‘apertura comercial’ del gobierno de Turbay Ayala, que en realidad era una apertura de importaciones, mediante la reducción de aranceles y el desmonte de las trabas administrativas en los regímenes de importación.
4. El impulso dado por la misma administración a la misión de las finanzas intergubernamentales, el informe ‘Bird – Wiesner’, cuyas recomendaciones para enfrentar el déficit fiscal recogían las orientaciones neoliberales, entre ellas el desarrollo de la tributación indirecta, la ampliación de la base tributaria, y la racionalización del gasto público, que en parte se empezarían a implementar en la administración Betancur con la conversión del impuesto a las ventas en impuesto al valor agregado y el inicio del proceso de descentralización.
5. La aplicación del programa de ajuste macroeconómico 1984 – 1985, monitoreado por el Fondo Monetario, en el que se concebía el exceso de demanda como la fuente básica de los desequilibrios externos y a la que, por lo tanto, había que reducir drásticamente. La vía utilizada fue la reducción real de los salarios, congelando los de los trabajadores estatales en 1985, en momentos de una inflación que bordeaba el 30%; se congeló igualmente la inversión pública, se aceleró la devaluación y se liberó gradualmente el régimen de comercio exterior.
6. La estrategia del gobierno del presidente Barco, en la que “hacía alarde de una aparente conjunción óptima entre la promoción de exportaciones y la substitución de importaciones”. El proyecto se concretó en febrero de 1990 con el Plan de modernización de la economía colombiana, basado en la estabilidad macroeconómica como condición necesaria para la realización de las reformas estructurales pendientes”²⁸.

28 Estrada Álvarez Jairo. 2004. Construcción del modelo neoliberal en Colombia 1970 – 2004. Origen e itinerario. Análisis desde la economía política. Implementación jurídica. Bogotá: Ediciones Aurora. Pp. 65 – 70.

En los años noventa el mundo asiste al despegue definitivo de la globalización neoliberal, que coincide en Colombia con las reformas adoptadas en la expedición de la Constitución de 1991. Hechos que van a crear un escenario de mayor complejidad para el movimiento de los trabajadores y los sectores populares. Mientras “de un lado se presenta un proceso de repolitización de la sociedad y de los movimientos populares²⁹, en el marco de un proyecto de pluralismo democrático, defensa de los derechos humanos y de reconocimiento del Estado Social de Derecho. De otro, la profundización del modelo neoliberal, con su ataque frontal contra las conquistas democráticas de los pueblos y trabajadores, la desinstitucionalización de lo público estatal, la mercantilización de todas las esferas de la vida, el cual es recurrente con el período de reordenamiento político global”³⁰.

En este proceso de implantación del modelo neoliberal se favoreció la concentración del ingreso y de la propiedad industrial en un reducido número de grupos que monopolizaron el poder económico y político, por una parte y, por la otra, se hicieron sucesivas reformas en el nivel estatal para regular las relaciones entre el capital y el trabajo de tal manera que las políticas de ingresos salariales siempre fueron de estancamiento y disminución; en cumplimiento del compromiso de mantener una política salarial restrictiva acordada o impuesta por el FMI. En el mismo sentido se produjeron continuadas reformas en los sistemas de educación, salud y seguridad social, en detrimento de los derechos de los trabajadores.

El giro radical hacia la hegemonía del modelo neoliberal en Colombia se inició de manera decisiva en 1991 con el gobierno de César Gaviria Trujillo. Desde entonces, se ha profundizado hasta nuestros días. Su política de apertura económica hacia los mercados internacionales, fue acompañada con promesas de progreso, desarrollo, bienestar y mas empleo para los colombianos y las colombianas. Dichas promesas resultaron falsas, como en todos los países atrasados. Por el contrario, asistimos al cierre de centenares de empresas y se perdieron cerca de 1.800.000 empleos. Al mismo tiempo, se dio paso al proceso de reducciones drásticas al gasto público, mediante la restructuración de las plantas de personal en las instituciones públicas y se avanzó en las privatizaciones de los servicios públicos y de las empresas

29 Ibid. Pp. 175.

30 Ibid. Pp. 175.

del estado, con la secuela de despedidos de decenas de miles de trabajadores y empleados del Estado.

Se implantaron además reformas económicas orientadas a la desregulación del mercado de capitales con el fin de atraer la inversión extranjera, en especial la inversión extranjera directa; con lo cual, supuestamente generarían nuevas empresas y nuevos empleos. La inversión extranjera se produjo pero solo en sectores primarios, de pocos empleos y altas ganancias, como los sectores de minas, canteras y petróleo que escasamente generaron un 1% de empleo. Como consecuencia gran parte del aparato productivo fue desmantelado y el sector informal de la economía creció hasta niveles que superan el 60%; así como, el sector de servicios, comercio, establecimientos y especialmente la intermediación financiera.

Bajo el nuevo modelo de desarrollo, la economía colombiana se ha tercerizado; en este campo las utilidades se hacen más atractivas y fáciles de conseguir y su crecimiento es sobresaliente; a manera de ejemplo, en el último año los servicios de intermediación financiera crecieron a una tasa sumamente grande: 51.6%. En los últimos años la economía creció a tasas que oscilan entre el 4% y el 6%, mientras que los índices de desempleo se incrementaron al 13% en promedio.

Los efectos de la globalización neoliberal en el campo social han sido más graves aún, puesto que el cierre de empresas como consecuencia de la apertura, la reducción del tamaño del Estado, la primacía del capital financiero, la privatización de los servicios y bienes del Estado, las reformas laborales, las reformas del régimen de pensiones y demás reformas impuestas por el FMI, mediante los acuerdos firmados con los dos últimos gobiernos, han conducido al incremento del desempleo, la precarización de los empleos nuevos y al incremento de la informalización del trabajo. La consecuencia de la aplicación de estas políticas ha sido el incremento progresivo de la pobreza y la miseria. Las cifras indican que en el año 2005 el 67% de la población vivía bajo la línea de pobreza y el 25% en indigencia. Otro dato indicador de esta tendencia es el de la distribución del ingreso, pues el 10% de ingresos más altos, perciben 40 veces más que el 10% del sector de ingresos más bajos.

En el campo laboral la situación es preocupante, puesto que la tasa de desempleo ha estado oscilando entre el 20% registrado en 1999 y el 13.2% registrado en las últimas mediciones del DANE³¹. La disminución se debe a cambios introducidos por el gobierno en los parámetros de medición; por ejemplo: se consideran ocupados quienes en la semana de la aplicación de las encuestas “hayan estado trabajando al menos una hora”, afirmó el director del DANE en un debate de control del Congreso de la República. Además, según el economista Eduardo Sarmiento, “las tasas de desempleo han bajado no porque se hubiesen generado más empleos, sino porque un amplio sector de desocupados se cansó de salir a buscar empleo y esta situación no la registran las encuestas oficiales”.

La llamada flexibilización laboral ha generado un incremento de empleos precarios. Hoy en Colombia, del total de personas ocupadas, cuatro millones devengan el salario mínimo, seis millones perciben ingresos por debajo del salario mínimo y, según Dansocial, de los 3.500.000 afiliados al sector cooperativo, el 50% pertenecen a cooperativas de trabajo asociado. El empleo ha sufrido una radical pérdida de calidad, puesto que este se concentra en el sector de los servicios y el sector industrial pierde importancia. En el 2005 el empleo industrial representaba el 19%, mientras que 64.6% de los empleos colombianos se encuentran en el comercio. En el sector de los servicios el empleo también está tercerizado. El aumento en espiral del subempleo y la informalidad son la nota dominante en los años de hegemonía neoliberal. Las cifras muestran que el porcentaje de informales para las trece áreas metropolitanas en 2005 es del 58.8%, el promedio de las trece ciudades arroja un índice más alto 64.5%.

La Tasa de Informalidad por ciudad y sexo en 2005, demuestra que las mujeres son las más afectadas con este flagelo, mientras que para los hombres es de 57.5% en el promedio nacional, para las mujeres es del 60.2%. Finalmente, la informalidad golpea más a los niños y a los jóvenes, pues, “de los niños trabajadores entre 12 y 15 años el 94.4% pertenecían a la informalidad. Los jóvenes entre 16 y 18 años lo hacían con 81.1%. Así mismo, los mayores de 56 años tenían una tasa alta con 74.3%. La informalidad se concentra en aquella población que no debería estar trabajando; en los niños,

31 Hace referencia a las mediciones hechas por este organismo oficial en 2005.

jóvenes que deberían estar estudiando y en el sector de adultos mayores que deberían estar jubilados”³².

QUINTA SESIÓN

En esta sesión se trabajará sobre el tema de la globalización neoliberal y sus incidencias en la educación. El objetivo es tratar de identificar los saberes previos de los participantes a cerca de los alcances de la revolución científica y tecnológica, las transformaciones en el campo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, los impactos producidos en el mundo educativo y en la organización de la sociedad, el ejercicio de la ciudadanía y las prácticas y valores de la democracia.

1. ¿Cuál es la razón que ustedes creen que motivó al gobierno para adoptar dos regímenes que regulan la profesión docente en Colombia, el de los docentes del 1278 y el de los docentes del 2277? ¿Qué consecuencias ha traído para los docentes de uno y otro régimen y para el gremio docente en su conjunto?
2. ¿Cuáles son los principales cambios que ustedes pueden identificar en las políticas educativas oficiales, respecto de la Ley General de Educación? ¿Qué opinión tienen sobre el modelo de educación por competencias?
3. La Unesco y el PNUD, eran organismos de las Naciones Unidas que tenían la responsabilidad de producir orientaciones sobre la educación para los países miembros, ¿por qué creen ustedes que las organizaciones financieras internacionales asumieron el control y la definición de las políticas educativas para nuestros países?
4. ¿Están ustedes de acuerdo que la educación por competencias, para la eficiencia y el emprendimiento, para la gestión empresarial, la eficacia y la eficiencia, son criterios para medir la calidad de la educación y criterios que definen una educación democrática y para la democracia? Justifiquen sus respuestas.

32 Mesa Toro Emiro y Otros. 2005. Coyuntura Económica, Laboral y Sindical en Colombia. Publicación de la E.N.S.

La educación en la globalización neoliberal

En el campo educativo, también se produjeron cambios jurídicos en las relaciones laborales de los y las docentes al servicio de la educación pública, que hoy se rigen por dos regímenes laborales, de prestaciones sociales y profesionales distintos; el de los y las docentes antiguos que se rigen por el Estatuto Docente, conquistado mediante históricas jornadas de movilización y lucha, que les garantiza a los maestros antiguos, vinculados antes de 2002, condiciones favorables de permanencia, ascenso en el escalafón y retiro con pensión más o menos digna y, el de los y las docentes nuevos, vinculados a partir de 2003, que se sometieron a un régimen flexible, sin mayores garantías de ascenso, permanencia y retiro. Esta situación ha generado una división del gremio que enfrenta a los docentes antiguos y los nuevos. Los primeros perdieron su combatividad y alegan que “están de salida” y los segundos carecen de estabilidad y garantías jurídicas que les permita afiliarse al sindicato de docentes en su respectiva entidad territorial. La consecuencia, cerca de cien mil educadores nuevos se encuentran al margen de la organización sindical y, lo que es peor, en su mayoría no se sienten atraídos por Fecode.

El Banco Mundial argumentando el concepto de equidad ordenó a los gobiernos la focalización de los gastos sociales para privilegiar a los más pobres; delegando la responsabilidad de la educación de sus hijos a los padres de familia. Los ricos deben pagar por la enseñanza. Filantropía para los pobres y Mercado para los ricos. De un lado los tutelados, los necesitados, y del otro los globalizados. Para las políticas neoliberales, como lo sustentan Rosa María Torres y José Luís Coraggio (1997) el Estado debe abandonar la idea de igualdad para asumir el concepto de equidad. Se sustituye el concepto del derecho a la educación, por el de servicio de educación.

En esta concepción los organismos financieros internacionales, el FMI, el Banco Mundial, decidieron intervenir directamente en la definición de las políticas educativas de los gobiernos Latinoamericanos. “sus imposiciones económicas determinan desde los salarios docentes hasta cambios de estructura de los sistemas y reformas de contenidos. Algunos sectores como los sindicatos docentes, las organizaciones de padres y alumnos y partidos políticos reclamaron el lugar que les correspondía, pero la nueva

conducción de la educación latinoamericana estaba ya definida, los sujetos determinantes de la política académica y curricular eran directamente las fuerzas económicas”³³.

Los organismos de las Naciones Unidas como la Unesco y el PNUD, que habían tenido un papel protagónico en la orientación de las políticas educativas fueron relegados a un papel secundario. “A partir de las reuniones de Jomtiem –Tailandia (1990) denominadas “Educación para todos”, la Cumbre Mundial a favor de la infancia, celebrada en New York (1990), la iniciativa de educación “Plan Universal de Acceso a la Educación”, reunida en Miami por iniciativa de los Estados Unidos en 1994, y el Acuerdo de Santiago de Chile de 1996, hasta la tercera cumbre de Quebec en 2001, salta a la vista el desplazamiento de la UNESCO como Agencia Internacional especializada en Educación: de actor protagónico en el proyecto principal a inicios de los 80, a actor menor y subordinado en el proceso de las Cumbres hemisféricas a mediados y finales de los noventa. Esto tiene como contrapeso la emergencia de nuevos actores liderando la esfera educativa a nivel mundial y regional, particularmente la Banca Internacional, el Banco Mundial y el BID en este caso”³⁴.

La Banca Internacional, al intervenir en la definición de las políticas educativas de la región, decide condicionar sus programas de crédito al cumplimiento de pactos de saneamiento fiscal, recorte al gasto público y reformas estructurales como las adelantadas en los últimos años en Colombia. En la Unesco y el PNUD, se comienza a promover un discurso sobre la educación como una “mercancía” cuya calidad depende de la relación costo-beneficio, capital humano, eficiencia, eficacia y gestión empresarial.³⁵

La política de los Estados Unidos y de los organismos financieros internacionales consiste en obligar a los gobiernos subordinados de los países dependientes a realizar reformas constitucionales y legales para asegurar la ejecución real de los planes de ajuste impuestos, los cuales ordenan la reducción de los gastos públicos, incluida la inversión en educación, para

33 Puiggrós Adriana. 1999. Educación neoliberal y quiebre educativo. En: Neoliberalismo. Mito y realidad. Ediciones pensamiento crítico. Pág. 149.

34 Fecode. Revista “Educación y Cultura”. No. 1. Bogotá.

35 Yamayo. A. 2003. “Tendencias de la Pedagogía en Colombia”. UPTC – Tunja. No.30-31.

derivar los recursos al pago de la deuda externa y, así dar cumplimiento a uno de los pilares del llamado Consenso de Washington.

Según el Premio Nobel de Economía Joseph E. Stiglitz, la austeridad fiscal, la privatización de los servicios y los bienes públicos y la liberación de los mercados son precisamente los pilares básicos de dicho consenso. Estos pilares son el telón de fondo de las reformas para realizar el ajuste fiscal y el recorte al gasto público en educación y otras políticas sociales, para dar cumplimiento a los compromisos económicos adquiridos o impuestos por la banca internacional.

En este sentido el Congreso aprobó reformas constitucionales, para modificar el régimen a las transferencias o sistema general de participaciones, pese a la oposición mediante fuertes movilizaciones de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, maestros) convocados por Fecode y los partidos de oposición. De esta manera, contra los intereses de las mayorías nacionales se produjo una contrarreforma educativa y se modificó sustancialmente el régimen laboral, de prestaciones sociales y de la carrera docente.

Para dar cumplimiento al acuerdo con el FMI, firmado en 1999, se aprobaron dos reformas constitucionales, el Acto Legislativo 01 de 2001 y el Acto Legislativo 04 de 2007. Mediante los cuales se modificaron las competencias de la Nación y de los entes territoriales en materia de transferencia y manejo de recursos para atender la inversión pública en salud, educación, saneamiento básico y agua potable. Ya antes, mediante la Ley 715 de 2001, el Congreso había facultado al Gobierno Nacional para la expedición de un nuevo Estatuto Docente, que se expidió mediante el Decreto Ley 1278 de 2002. Y mediante el Acto Legislativo 01 de 2005, Gobierno y Congreso de la República eliminaron el régimen especial de pensiones del magisterio y se reformó el régimen de seguridad social. De esta manera se dio cumplimiento a los acuerdos extendidos de los gobiernos neoliberales con la banca internacional. Y la educación perdió su condición de derecho para convertirse en un servicio sometido a las leyes del mercado, medido por los parámetros de la relación costo – beneficio.

No es preocupación de los gobiernos neoliberales orientar la política a garantizar la materialización del derecho a la educación de la niñez y la

juventud colombiana; puesto que todas las decisiones políticas y administrativas han estado orientadas “al incremento del número de estudiantes por maestro (de 32 a 40 o más), incremento de la retención escolar a través de la eliminación por decreto de la repitencia, subsidios a la demanda disminución de costos administrativos mediante fusiones de instituciones educativas, contratación de cupos escolares con instituciones privadas (modalidad de pago por estudiante atendido) inversión focalizada en cobertura, entrega de centros educativos en concesión, etc.”³⁶.

En materia del derecho a la educación, la Relatora Especial de Naciones Unidas Katarina Tomasevsky, quien vino a Colombia por invitación del Gobierno Nacional, en Octubre de 2003, con el propósito de estudiar in situ y evaluar el estado del derecho a la educación en nuestro país. En su informe “Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación” en Colombia, hace las siguientes valoraciones: “La política económica del gobierno no contiene propuestas tendientes a garantizar el derecho a la educación” “12. El plan de desarrollo 2002 -2006 prioriza “la revolución educativa” en materia social. Las principales metas son incrementar la cobertura (a 1.5 millones de cupos en la educación básica y 400.000 en la superior) y mejorar la calidad y eficiencia de la educación. Más de la mitad de estos cupos (800.000) se crearán por medio de una reestructuración (fusiones de instituciones educativas e incremento del número de alumnos por maestro y por aula) sin aumentar recursos... El plan de desarrollo 2002 – 2006 no menciona el derecho a la educación, ni contempla ninguna estrategia para ampliar la educación gratuita ni reducir los costos educativos. Al contrario, se utiliza el principio de cofinanciación por parte de las familias y los alumnos, con la consecuente descarga de obligaciones del estado en derechos humanos sobre los particulares. La imposición de una tasa de impuesto al valor agregado (IVA) al costo de las matrículas educativas demuestra el concepto de compra – venta de la educación o, como dice Alberto Yepes de la Corporación Región, de negocio rentable”³⁷.

36 Informe de Fecode al Congreso de la Internacional de la Educación. 2.004. Copia impresa en papel membreteado de Fecode. Pág. 3-4.

37 Katarina Tomasevsky. 2004. El Derecho a la Educación en Colombia. Plataforma colombiana de Derechos Humanos. Pág. 15

Y, en el punto 25 del informe es más enfática al afirmar que “La relatora especial recibió información sobre los precios de matrículas para educación, la cual debe ser gratuita pero no lo es (el resaltado es mío) En el Chocó, el departamento más pobre del país, le dijeron que “la gratuidad es una ilusión”. La matrícula y los derechos académicos en la primaria oscilan entre 30.000 y 150.000 pesos, y en la secundaria desde 120.000 hasta 250.000 pesos. En Bogotá, los niños y niñas desplazados están exentos del pago el primer año; el año siguiente pagan 85.000 pesos para matricularse. El poder que tienen las autoridades educativas en la evaluación de la capacidad financiera de la familia lleva a esta opción cruel: o comer o estudiar”. Tal es la dimensión del impacto de la globalización neoliberal en la educación de los pobres, en los países sometidos a los dictámenes del capital financiero internacional, y sojuzgados por los países de alto desarrollo.

SEXTA SESIÓN

En esta sesión de trabajo, las preguntas están dirigidas a detectar como perciben los/as participantes la influencia de las nuevas tecnologías en el mundo del conocimiento, en los procesos de socialización y en el ejercicio de la democracia y la participación de la ciudadanía en los procesos de toma de decisiones sobre los asuntos públicos.

1. ¿Están ustedes de acuerdo con que quienes tomen las decisiones sean los tecnócratas, porque son los que poseen los conocimientos suficientes sobre los distintos aspectos de la administración pública? Justificar respuestas.
2. En correspondencia con la pregunta anterior, ¿Ustedes están de acuerdo con que las personas del común que no cuentan con el conocimiento suficiente para decidir sobre los asuntos públicos, deben desprenderse del derecho a decidir sobre estos asuntos? Argumentar sus respuestas.
3. ¿Cómo definirían ustedes el concepto de “opinión pública”? y qué opinión le merecen las “encuestas de opinión?

4. ¿Cómo creen ustedes que los cambios tecnológicos, de la información y de las comunicaciones influyen en el ejercicio de la ciudadanía y en las prácticas de la democracia?
5. ¿Están de acuerdo con la afirmación que los medios masivos de comunicación han sustituido a la escuela como espacio de socialización de niños, niñas y jóvenes?

3. EL TRÁNSITO AL SIGLO XXI Y LOS CAMBIOS DE PARADIGMAS

La Democracia en el Siglo XXI

En el tránsito al nuevo siglo, la humanidad ha vivido profundos cambios en todos los órdenes: en el conocimiento, en las ciencias, en las tecnologías, en las comunicaciones, en las artes, en la cultura, en la producción, en la economía y en la política. Se produjo una revolución científico-tecnológica. El mundo vive hoy en la llamada sociedad del conocimiento.

Dichos cambios generaron una crisis de paradigmas que obligaron al replanteamiento de la sociedad y de la cultura. La educación y la escuela se recontextualizaron en el marco de la globalización neoliberal y las nuevas realidades científicas, económicas y culturales.

En el curso del nuevo siglo la revolución científico-tecnológica ha sido instrumentada por la globalización neoliberal. Se construyó una nueva lógica tecnológica que adquirió preponderancia y sustituyó los demás modos de construir relaciones sociales, por uno nuevo que, basado en la complejidad tecnológica, obstaculiza y hace más difíciles los procesos, los fines y los medios de participación social y política y desplaza los escenarios de reflexión y deliberación pública colectiva, marginando a la sociedad de la toma de las grandes decisiones, bajo el supuesto de que las personas no cuentan con el conocimiento suficiente para decidir sobre los asuntos públicos.

Se ha creado una cultura de masas, que media la información, de tal forma que la ciudadanía se torna pasiva, desmovilizada y apática para entender la política y la cuestión pública. La masa de información conlleva a que la participación activa sea manipulada y reemplazada por procesos teledirigidos de “opinión pública”, sobre los cuales se basan los gobernantes para la toma de decisiones. Las encuestas sustituyen la deliberación y la participación de la ciudadanía. Los medios masivos de comunicación adquirieron un inmenso poder y asumieron procesos de orientación y socialización a través de “comunicaciones educativas en los cuales los procesos de educación son transformados”³⁸.

Se ha producido una reprogramación y reorganización de los imaginarios con los cuales ha funcionado la democracia, cuyas principales características, según Winner Lagdom son, entre otras, las siguientes³⁹:

Los cambios tecnológicos operan en nuestra vida cotidiana, ocurren en el mundo concreto y en el campo de nuestras acciones sin que nos demos cuenta de esas alteraciones. Pero transforman los hábitos, la percepción de las ideas de espacio y tiempo, las relaciones sociales, los comportamientos éticos y políticos.

Al incorporar nuevos elementos, sobre los cuales no hemos discutido ni examinado sus alcances, nos produce una especie de “sonambulismo tecnológico”; definido como esa transformación del mundo común por la cual “caminamos dormidos” voluntariamente, a través del proceso de reconstrucción de las condiciones de la existencia humana.

Una transformación de la esfera pública. Las ideas de libertad y autonomía individual sobre las cuales se construyó el concepto de lo público en el siglo XVIII, son avasalladas por ese sonambulismo que transforma de manera inconsciente los procesos de representación, genera abandono de la participación y modifica el concepto de la autonomía.

El surgimiento de nuevos valores, lo cual en la reconstrucción cultural significa el abandono de procesos más colectivos e idealizados, para entrar en una nueva regulación de la acción a partir del pragmatismo y el

38 Trillas Jerome. 1993. Otras educaciones. Barcelona: Antropos.

39 Langdom Winer. 1987. La ballena y el redactor: Una búsqueda de los límites de la era de la alta tecnología. Barcelona: Editorial Gedisa.

hedonismo, conceptos que guardan coherencia con el tipo de conocimiento científico y del mercado existentes. Estos cambios produjeron la desaparición de ciertas responsabilidades individuales sobre las acciones porque ellas plantean serias transformaciones en la moral que llevan a que los procesos teledirigidos incidan decididamente en la toma de decisiones

La meritocracia se profundiza; pues si el acceso al conocimiento se había convertido ya en el mundo académico en un logro de méritos en el conocimiento por encima de supuestos de igualdad y democracia, nos acercamos a la creación de élites de tecno-burócratas que son las que toman las decisiones implicadas en las políticas públicas.

La democracia comienza a ser criticada por la demora en la toma de decisiones, para privilegiar la rapidez de las decisiones de los tecnócratas, porque ellos se abrogan el derecho a decidir por ser poseedores del mayor conocimiento y de tener reconocimiento como expertos. La tecnocracia se apodera de la política y produce un nuevo tipo de dominación que sustituye los procesos democráticos en la toma de decisiones cuya responsabilidad depositan en tecno-burócratas que actúan en nombre de la eficiencia, la rapidez y la eficacia.

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones ha llevado a que “los medios de comunicación masiva, las nuevas tecnologías, el mundo de la información y de las imágenes, sean apropiados como nuevos modos de experiencia, de expresión y de sensación” y han puesto de presente que la escuela no es la única fuente del saber, ni el único espacio de socialización y que los/as niños, las/os jóvenes construyen su identidad al margen de la familia y de la escuela misma. Ya no construyen su mundo a imagen y semejanza del de los adultos.

Mediante el monopolio de la comunicación y la información por parte de grupos económicos, “fortalecen la sociedad de consumo y crean los nuevos imaginarios culturales requeridos por el ciudadano consumidor de símbolos propios de la sociedad semiotizada que relega las formas del conocimiento de la sociedad tradicional y construye nuevos patrones culturales”⁴⁰

40 Sánchez Ángel Ricardo y Bayona José Arnulfo. 1997. Hacia una Cultura Escolar democrática. Elementos de democratización de la Escuela. En: La reforma Educativa en Colombia. Desafíos y Perspectivas. PREAL e Instituto SER de Investigación. Pág. 90.

que llegan a la niñez y a la juventud a través de la TV, la informática, la telemática, los videojuegos, etc.

Se ha desarrollado una cultura de masas “en donde la información es manipulada, al igual que la opinión de la ciudadanía que se torna apática, desmovilizada, pasiva y sin interés por participar en la política pública; porque no la entiende o no le interesa. De esta manera se fortalece el poder de los medios que asumen los procesos de socialización y construyen la opinión pública de manera artificial a través de las encuestas o por medio de campañas publicitarias”⁴¹ que invitan a consumir los productos que ofrecen estereotipados/as modelos. En esta nueva cultura “el conocimiento y los méritos se colocan por encima de la igualdad y la democracia y, los tecnócratas toman las decisiones porque la democracia ofrece demasiadas dificultades”⁴².

SÉPTIMA SESIÓN

En esta sesión de trabajo se abordarán los temas relacionados con la organización de las instituciones, la cultura escolar, la democracia en la escuela y el gobierno escolar. El objetivo es detectar como perciben los cambios propuestos en la Ley General de Educación para la transformación democrática de la escuela y que cambios con sentido democrático se produjeron en la vida de las instituciones en donde desempeñan la labor docente.

1. ¿En sus respectivas instituciones educativas, la realización de jornadas electorales al comienzo del año lectivo para elegir los/as representantes de los/as estudiantes, de los padres o madres de familia, de los/as docentes y de los/as ex alumnos ante el Consejo Directivo y de, los/las integrantes del Consejo Académico, se hacen precedidas jornadas de deliberación pública sobre la organización escolar?
2. ¿Consideran ustedes que el PEI de su colegio ha sido pensado para crear condiciones para construir entre los/as integrantes de la comunidad escolar una relación más horizontal, basada en criterios de

41 Ibid. Pág. 90

42 Ibid. Pág. 90

participación democrática que les permitiría pensar colectivamente la organización escolar?

3. ¿La institución de la Personería Estudiantil funciona como defensora de los derechos de los/as estudiantes de sus respectivas instituciones escolares? Si la respuesta es afirmativa, referenciar casos específicos.
4. En sus instituciones educativas, ¿cómo se expresan las relaciones de autoridad y de poder en la vida cotidiana de la escuela?
5. En su opinión ¿qué relación puede existir entre pedagogía y política, entre educación y democracia?

4. ESCUELA, DEMOCRACIA Y GOBIERNO ESCOLAR

Si bien, la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación, crearon el marco jurídico e hicieron propuesta que hacían posible volver a pensar la educación de manera diferente y hacer de la escuela un espacio “como ámbito vital de ejercicio de la democracia y la libertad”⁴³.

La nueva normatividad generó optimismo y creó expectativas positivas frente a la posibilidad de transformar la educación y las prácticas verticales y autoritarias que caracterizaban las relaciones entre los actores del mundo escolar. Al respecto, el profesor Alberto Martínez Boom, planteó esta perspectiva de la siguiente manera: “Con la promulgación de la Constitución Política en 1991 se abrieron nuevas posibilidades de pensar la democracia desde el pluralismo, la diversidad étnica y regional, y también la posibilidad para la redefinición de los principios y fines de la educación. La educación, tal como lo consagra la nueva carta, la educación es un derecho fundamental y constituye una herramienta de primer orden en una época de transición, más aún en una sociedad como la nuestra, en la cual la democracia está en proceso de construcción. A partir de los procesos educativos es posible la formación de un pensamiento propio, el desarrollo científico y cultural que permita la pluralidad y la diversidad. A través de

43 Martínez Boom Alberto. La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea. En: Educación y modernidad. Una Escuela para la Democracia. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1994. Pág. 164.

la educación el país puede formar en los ciudadanos la idea de democracia, cultura y autonomía, acorde con el signo de los nuevos tiempos, esto es buscando la autoafirmación, la autonomía, el conocimiento, el pluralismo y la renovación”⁴⁴.

Con la Ley General de Educación se crearon las condiciones jurídicas y administrativas que ofrecía la posibilidad de desarrollar un proceso de democratización de la vida escolar, puesto que supuestamente propiciaba a los estamentos de la escuela, los maestros, los alumnos y los padres de familia, condiciones para construir entre ellos una relación más horizontal, basada en criterios de participación democrática que, les permitiría pensar colectivamente la organización escolar.

Este parecía ser el sentido que sugería la composición del Gobierno Escolar, en cuya conformación se involucraban los miembros de la comunidad escolar, mediante la elección de sus voceros (¿representantes?) ante el Consejo Directivo de la institución, que junto con el Consejo Académico, integrado por voceros de los/as docentes de las distintas áreas y niveles o grados de la enseñanza elegidos democráticamente, asumían la responsabilidad de dirigir el colegio o la escuela durante el año escolar respectivo.

Al Gobierno Escolar, la ley le asignó la función de adoptar el plan de estudios y el Manual de Convivencia; así como, la de orientar y organizar la elección del Personero Estudiantil, figura que se concibió en la Ley como el “Defensor de los derechos de los/as estudiantes”, la elección de los Consejos estudiantiles y la elección de las/os representantes de los padres de familia ante el Consejo Directivo. El gobierno escolar debería orientar el proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional y para adoptarlo, la comunidad escolar gozaba de la autonomía. Consagrada en la Ley General de Educación.

El gobierno escolar, tal como fue propuesto en la Ley General, o quizá, tal como quisieron entenderlo los estudiosos de la Pedagogía y de las políticas educativas, era la oportunidad de generar un proceso de interlocución, sin más diferencias que los saberes de cada integrante de la comunidad educativa, para realizar un ejercicio práctico y cotidiano de participación democrática en la comunidad escolar. Para avanzar en esta dirección era

44 Ibid, Pág. 165 y 166.

necesario romper los estereotipos que tradicionalmente caracterizaban las relaciones entre los distintos estamentos de la institución educativa. Dichas relaciones se caracterizan por ser jerarquizadas, verticales y autoritarias.

Se buscaba darle sentido democrático a las transformaciones que se proponían a la escuela, para ello era necesario “crear las condiciones que habiliten a los individuos para la participación, la discusión y la formación ciudadana. De tal forma que la democracia deje de ser sólo una estructura jurídica y un régimen político y se convierta en una forma de vida fundamentada en el reconocimiento del otro y de la diferencia, donde no exista desconocimiento de la opinión del ciudadano”⁴⁵. No se trataba tampoco de cumplir con los rituales formales de elegir los representantes de cada estamento al gobierno escolar, o de reducir este ejercicio a un simple simulacro de la democracia.

Se trataba de una propuesta y una oportunidad de aprender la democracia ejerciéndola en la práctica con libertad y autonomía, de construir otras maneras de interrelacionarse, de pensar y de asumir la vida en común y de cara a los retos de la nueva época, de ejercer la ciudadanía “para ser protagonista consciente de su propio entramado social, pensando una sociedad más abierta, teniendo en cuenta la multiplicidad de formas de sentir y de actuar. Con esta conducta ético – social, cada comunidad delineará un modelo de vida considerando su propio contexto real y particular”⁴⁶, como propuso en ese entonces el profesor Alberto Martínez en el ensayo que hemos citado.

Luego de veinte (20) años de la Constitución y diez y seis (16) de la Ley General de la Educación, la comunidad educativa, los/as investigadores/as, los/as estudiosos/as de la educación y la pedagogía, los partidos políticos, las facultades de educación, las organizaciones de educadores y educadoras, deberían aceptar el reto de hacer una mirada crítica y retrospectiva para ver qué cambios se produjeron en las políticas educativas y en la vida escolar en el presente, cuando ya nos hemos adentrado una década en el siglo XXI. Debemos preguntarnos si las instituciones educativas se convirtieron en espacios formación ciudadana para la participación democrática; si las políticas educativas definidas desde el gobierno central contribuyeron a la

45 Martínez Boom Alberto. Ibid. Pág. 164.

46 Martínez Boom Alberto. Ibid. Pág. 167

construcción de cultura política democrática y la construcción de una ciudadanía comprometida con el ejercicio autónomo de la política, es decir con capacidad de decidir, con autonomía y libertad sobre los problemas de la ciudad (Alberto Martínez. 1994); si la escuela ha contribuido a que en el país haya florecido el pluralismo, la controversia, la libre circulación de ideas, el ejercicio y el respeto de los “Derechos del Niño” y de los Derechos Humanos; si se han producido cambios en la escuela en dirección a cambiar los parámetros de la cultura patriarcal androcéntrica sobre los cuales se han construido las relaciones de género en la sociedad occidental. En fin, si la escuela ha contribuido a formar una ciudadanía capaz de reconocer y convivir en el pluralismo, aceptar y respetar la diferencia, reconocer el conflicto y tramitarlo democráticamente. En síntesis deberíamos indagar sobre ¿Qué cambió en la educación y en la realidad de la escuela, después de 20 años de vigencia de la Constitución Política y 16 de la Ley General de Educación?

El debate sobre la educación la pedagogía debe retomar estas y muchas otras preocupaciones que seguramente surgirán, sobre las políticas educativas de los gobiernos, y sobre las prácticas pedagógicas de estas dos últimas décadas. En cuanto a lo primero, es necesario desentrañar si lo que se produjo con las leyes, los decretos leyes y los Actos Legislativos estaba dirigido a profundizar el proceso que, se suponía, había iniciado con la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 o si, por el contrario lo que se desató fue un desmonte de las propuestas que en materia de educación contiene la Constitución Política; es decir, una contrarreforma educativa.

En cuanto a las políticas educativas, sin ánimo de pontificar, se puede constatar que mediante dos actos legislativos, uno del gobierno de Andrés Pastrana Arango y otro del gobierno de Álvaro Uribe Vélez, se produjeron drásticas reducciones del presupuesto para la financiación de la educación pública y se impuso la política de subsidio a la demanda como lo exigía la moda neoliberal; se adoptó una política de educación para la competitividad para atender a las exigencias de la apertura a los mercados internacionales, se definió como modelo educativo el de la educación por competencias y la calidad de la educación se mide de acuerdo a las competencias logradas, los estándares alcanzados, la eficiencia, la eficacia, la racionalidad de los recursos y la satisfacción de los clientes y los resultados de las pruebas

internacionales (Saber y pruebas de Estado Icfes para la educación media, Ecaes para la Educación Superior) en una palabra educación para las exigencias del mercado.

En el campo de la educación para la democracia y los derechos humanos, se legisló para crear cátedras de democracia, de derechos humanos, de ciudadanía, escuelas de padres, como articuladores de un sentido diseñado en lugares distintos a la escuela⁴⁷. Los derechos humanos y la democracia quedaron reducidos a una cátedra, curricularizados. Lo que operó fue una contrarreforma educativa que colocó a la educación como un gasto y la reestructuró “en términos de eficiencia y eficacia, según la racionalización neoliberal de la producción fabril, y las contrarreformas son hijas del ajuste fiscal neoliberal”.⁴⁸ Pero Moacir Gadotti⁴⁹ evocando las lecciones de Paulo Freire, convoca a resistirse frente a la imposición de este modelo en los siguientes términos: “La educación no puede orientarse por el paradigma de la empresa que solo da énfasis a la eficiencia. Este paradigma ignora al ser humano. Para este paradigma, el ser humano funciona apenas como puro agente económico, “un factor humano”. El acto pedagógico es democrático por naturaleza, el acto empresarial se orienta por “la lógica del control”. El neoliberalismo consigue naturalizar la desigualdad. “todo es tal cual como está”, no hay nada que hacer”, se oye decir. Por eso, Paulo Freire llama nuestra atención hacia la necesidad de observar el proceso de construcción de la subjetividad democrática, mostrando que la desigualdad no es natural. Es necesario aguzar nuestra capacidad de distanciamiento. Necesitamos tener cuidado con la anestesia de la ideología neoliberal: ella es fatalista, vive de un discurso fatalista. Pero no hay ninguna realidad dueña de la misma. El neoliberalismo actúa como si la globalización fuese una realidad definitiva y no una categoría histórica⁵⁰.

El sentido que Marco Raúl Mejía da a estas contrarreformas es el siguiente: “Esto nos muestra cómo el capitalismo de estos tiempos refunda

47 Mejía J. Marco Raúl. Educación(es) en la(s) Globalización(es) I. Ediciones Desde Abajo. 2006. Pág. 87.

48 Ibid. Pág. 86.

49 Gadotti Moacir. “Cruzando Fronteras. Lecciones de Freire”. Cuadernos de pedagogía de la escuela Viva la Ciudadanía. 2001. Pág. 14.

50 Ibid. Pág. 14

la escuela, para hacer que le sea propicia al nuevo proyecto de desarrollo, sociedad, cultura y ser humano que tiene entre manos”⁵¹.

Otras preguntas que quedan por resolver nos llevan a indagar si quienes diseñaron e impusieron este modelo de educación están interesados en una educación democrática y en formar ciudadanos para la democracia. Si las políticas educativas oficiales están dirigidas a producir procesos de transformación social, con sentido democrático desde la escuela. Si se puede en este modelo pedagógico educar para la solidaridad, la cooperación y la construcción colectiva del saber y de la cultura. Si el proyecto educativo neoliberal está comprometido con la construcción desde la escuela una nueva cultura democrática basada en la construcción de nuevas relaciones cimentadas en la igualdad de géneros. Si la escuela dirigida bajo el paradigma neoliberal puede generar procesos de educación política para superar el analfabetismo político.

Más que respuestas debemos pensar como puede ser una escuela democrática, al respecto nos recuerda Gadotti que Freire advertía que “la escuela no distribuye poder, pero construye saber que es poder” y afirmaba que “el papel de la escuela consiste en colocar el conocimiento en manos de los excluidos de forma crítica, porque la pobreza política produce pobreza económica. “Nadie ignora todo, nadie sabe todo”, decía Freire. Nadie es ignorante de todo, pero el analfabetismo político” no consigue entender las causas de su pobreza económica. Por eso Paulo Freire asociaba la alfabetización y la politización. La pedagogía neoliberal es una pedagogía de la exclusión justamente porque se reduce a lo estrictamente pedagógico, buscando sustraer a la pedagogía su esencia política⁵² consideraba Freire. La educación neoliberal educa para la competitividad y el individualismo, confunde competencia con calidad y niega la solidaridad como valor democrático.

51 Ibid. Pág. 86.

52 Ibid. Pág. 15.

5. LOS NUEVOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Es necesario reconocer y entender las nuevas realidades que trajo consigo el nuevo siglo, las cuales afectan tanto a la educación como a la escuela, para pensar en su reestructuración, en la perspectiva de asumir dichas realidades que exigen actualizar la educación y la escuela, en consonancia con las exigencias del nuevo siglo.

En el marco de este panorama, para la definición de propuestas educativas ha de tenerse en cuenta que, aunque tiene miradas distintas desde los autores que analizan la educación, se generan discursos que en cierta manera son complementarios, para plantear que es necesario romper con la dependencia, tanto en el campo de la cultura como en el de la economía, frente a las políticas de la globalización neoliberal impuestas por los organismos multilaterales y las agencias financieras internacionales.

Las preocupaciones por la educación deben ser planteadas de manera integral, de tal forma que se pueda realizar un ejercicio de pensamiento y práctica que permita articular la escuela con lo local, lo nacional y lo global. En este sentido, el diseño de modelos de educación democrática debe ser pensado en la búsqueda y fortalecimiento de la integración económica, política y cultural de Latinoamérica, la construcción de una cultura favorable a la democracia y el fomento de su poder en el campo de las relaciones internacionales, incluido el irrestricto respeto y la defensa de la soberanía tanto de la región, como de cada uno de los países que la conforman.

De la misma manera, se debe dar prioridad al debate político sobre la educación, en el cual los sectores del pensamiento crítico, deben exigir a las clases gobernantes que a la hora de definir políticas públicas en materia educativa, lo hagan con autonomía frente a los organismos financieros internacionales; al tiempo que promuevan la participación de los estamentos de la comunidad educativa, orienten la discusión hacia el diseño de políticas públicas para resolver problemas propios de la educación y pongan en práctica el criterio de la planeación participativa orientada a la definición de programas estratégicos o de largo plazo.

Sin embargo, las posibilidades de desarrollar este debate chocan con la realidad de las políticas educativas adoptadas e impuestas por los gobiernos neoliberales, que cambiaron el rumbo de la educación definido en la Constitución Política de 1991, la cual “contiene una propuesta y crea condiciones favorables para la construcción de una cultura democrática que de sentido y materialice lo enunciado como Estado Social de Derecho”. Esta tarea se la asigna a la educación al consagra en su artículo 67 que “La educación formará a los colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, y en la práctica del trabajo, la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”. Además establece que “se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”⁵³. Además, le da prevalencia a los derechos de los niños “sobre los derechos de los demás” (Art. 44).

En desarrollo de esta propuesta, como resultado de un proceso democrático, de lucha por la defensa de la educación pública y, de negociación con Fecode, se expidió la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que planteaba una propuesta y abría un horizonte de democratización, tanto de la educación, como de las instituciones educativas. Este era el sentido las orientaciones de la dicha ley sobre: el Proyecto Educativo Institucional, la autonomía escolar, la regulación del currículo, y el plan de estudios, el gobierno escolar, la elección del el personero estudiantil, la participación de representantes de los estudiantes, de los padres de familia y de la comunidad local en el gobierno escolar, la conformación del Consejo estudiantil, los consejos académicos, la construcción democrática del manual de convivencia. Todas estas propuestas y orientaciones crearon las condiciones favorables para pensar la escuela como comunidad educativa y construir una cultura escolar con sentido democrático.

Pero los gobiernos neoliberales, de la década final del siglo pasado y los de la primera década del presente siglo, le torcieron el rumbo a este proceso y optaron por dar vía libre a la aplicación de las políticas requeridas por el neoliberalismo en la educación pública y procedieron a definir e imponer

53 Sánchez Ricardo y Bayona José Arnulfo. En La Reforma Educativa. En: Colombia Desafíos y Perspectivas. PREAL e Instituto SER de Investigación. 1997. Pág. 91.

políticas públicas en contravía de las propuestas por la Carta Política y la Ley General de Educación.

Se adoptó el concepto de equidad para sustituir el de igualdad, para justificar la focalización de los recursos de la educación hacia los más pobres; lo preceptuado en la Constitución Nacional como derecho a la educación, se sustituyó por el concepto de “servicio educativo”, la inversión en educación pública fue sometida a drásticos recortes, para dar cumplimiento a las políticas de ajuste fiscal, mediante la reducción del gasto público, impuestas por la banca internacional; se procedió a cambiar la política de financiación de la oferta de la educación pública por la política de subsidio a la demanda; mediante dos reformas constitucionales, se reemplazó el sistema del situado fiscal por el Sistema General de Participación, para imponer la llamada política de “capitación”, que consiste en girar cada año a las entidades territoriales un monto fijo por cada estudiante matriculado/a; se adopta el discurso sobre la educación como una “mercancía” y la calidad de la educación se redujo a los conceptos de la relación costo-beneficio, capital humano, eficiencia, eficacia y gestión empresarial. Así, la educación perdió su condición de derecho para convertirse en un servicio sometido a las leyes del mercado.

Todas estas políticas, definidas por los poderosos organismos financieros internacionales (FMI, Banco Mundial, BID) e impuestas a los gobiernos subordinados a sus dictámenes, para asegurarse el pago cumplido de la deuda externa, demuestran a las claras que ni a estos organismos, ni a los gobiernos neoliberales, ni a las mayorías parlamentarias, al servicio de aquellos intereses privados, les importa desarrollar propuestas políticas que propicien a la niñez y a la juventud una educación democrática y mucho menos, en destinar los recursos que aseguren a la niñez y a la juventud el derecho a la educación.

De otra parte, se observa que las políticas promulgadas en la Constitución y en la Ley General de Educación, entraron en contradicción con la realidad que expresa una crisis de cultura política de la sociedad, en un contexto de múltiples violencias, que se han manifestado de manera permanente a lo largo de nuestra historia social y política. Violencias que llevaron al pueblo colombiano a una situación en la cual la democracia es sometida a

un permanente cuestionamiento y a una reducción de sus espacios. De manera alarmante estas violencias han avasallado las escuelas y los colegios del país. La escuela vive en un contexto de violación cotidiana de los derechos humanos y de los derechos de la niñez y la juventud, y de manera dramática la violación sistemática del derecho a la vida, crímenes que generalmente quedan en la impunidad.

Tanto los niños, las niñas y los/as jóvenes que asisten a una institución educativa, como los/as docentes vinculados a la educación pública han sido víctimas de la violencia social y política. Las cifras son alarmantes; solamente “entre en el periodo comprendido entre julio de 1996 y junio de 2003, 186 estudiantes fueron víctimas de violaciones al derecho a la vida por razones sociopolíticas y ejecuciones extrajudiciales, 32 víctimas de desaparición forzada, y 10 víctimas de homicidio contra personas socialmente marginadas, cuatro estudiantes murieron producto de enfrentamientos entre los grupos combatientes. Además, también por razones sociopolíticas, 376 estudiantes fueron objeto de violaciones al derecho a la integridad personal: 195 sufrieron amenazas; 161 fueron víctimas de lesiones personales por abuso de autoridad; 14 padecieron lesiones personales causadas en atentados, 3 estudiantes fueron objeto de tortura previa al homicidio. En total 357 estudiantes fueron víctimas de detenciones arbitrarias”⁵⁴.

A estas cifras, de por sí alarmantes, se debe agregar la violencia cotidiana que se vive en el entorno escolar, los enfrentamientos entre pandillas, el asalto a mano armada, las violaciones a niñas, niños y jóvenes, las operaciones del narcotráfico a través del llamado “micro tráfico”, para inducir los/as estudiantes al consumo y/o al negocio; las barras bravas y tantas otras expresiones violentas que se pueden caracterizar como acciones de violencia contra la escuela. Mal hacen los medios masivos de comunicación, los organismos de seguridad del estado y las autoridades administrativas del sector educativo en responsabilizar a la escuela y a los/as docentes de estos hechos del diario acontecer en el entorno escolar. Ni la escuela, ni los/as maestros/as son generadores de violencia; tampoco educan para la violencia, ni tienen como propósito formar delincuentes. No es sano responsabilizar a la escuela pública de este fenómeno que es llevado desde el exterior a su seno.

54 Mejía J. Marco Raúl. Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones Desde Abajo. Agosto de 2006. Pág. 279.

Incluso las barras bravas fueron importadas de Europa y estimuladas por los medios y los negociantes del fútbol como espectáculo de masas.

En lo que respecta a los/as maestros/as también son víctimas de estas violencias. “Durante el periodo analizado, 400 docentes sufrieron violaciones al derecho a la vida por razones sociopolíticas: 335 víctimas de homicidios políticos y ejecuciones extrajudiciales, y 43 de desaparición forzada. Cuatro educadores fueron muertos en el combate entre los grupos armados. Además, 1003 docentes fueron víctimas de las violaciones al derecho a la integridad personal: padecieron amenazas; 5 fueron objeto de lesiones personales por abuso de autoridad; 19 sufrieron lesiones personales causadas por atentados; un educador resultó herido en medio de los combates entre los grupos armados, y 20 fueron víctimas de tortura previa al homicidio. En total 30 docentes padecieron detención arbitraria”⁵⁵.

Debemos preguntarnos si el contexto de violencia y de crisis de la cultura que vive el país y si las violencias que se reproducen en la escuela y contra la escuela, crean un clima propicio para promover una educación democrática y construir una cultura escolar de carácter democrático. Lo que salta a la vista es que ni la educación, ni el entorno escolar, cuentan con un ambiente y un clima favorable a la convivencia democrática. En estas condiciones, en la escuela se tiende a reproducir las maneras y las prácticas que se viven en la sociedad de los adultos. Ni la educación, ni la escuela pueden, por sí mismas producir las transformaciones que el propio sistema socio-cultural niega. Sin embargo, dichas transformaciones no son posibles sin la educación. En este sentido, la escuela si puede generar actitudes, ayudar a desatar procesos y colaborar en la formación de una cultura del trabajo, la política y la educación, que propicien las transformaciones necesarias en el sistema societal general. Es por ello que la educación debe exigir cambios de cohesión social hacia lo igualitario en las políticas económicas y sociales para superar el atraso, las segregaciones y las desigualdades”⁵⁶.

En este sentido, la educación debe ser orientada a retomar los cambios propuestos por la Constitución y la Ley General de Educación, para transformar la escuela, en la perspectiva de construir una cultura política

55 Ibid. Texto citado. Pág. 279.

56 Sánchez Ángel Ricardo y Bayona José Arnulfo. Texto citado. Pág. 92.

democrática, como fundamento de una nueva ciudadanía, que rescate y lleve a la práctica los postulados y principios de la democracia participativa y el Estado Social de Derecho, consagrados en nuestro ordenamiento constitucional. Para ello, en nuestra opinión, la educación y la escuela deben asumir los siguientes retos⁵⁷.

Asumir la educación como un derecho radical

Este es el primer reto que se debe asumir para transformar la cultura escolar, para darle a la educación un contenido democrático. Se trata de ver y entender la educación de una manera diferente, para asumirla en la dimensión de un derecho cuya realización le da sentido a los otros derechos. Al respecto, hemos afirmado que la valoración sobre la educación debe cambiar sustancialmente en el mundo y en la Colombia de hoy. Tanto en el campo de las formulaciones teóricas, en las apreciaciones políticas, como en las precisiones jurídicas. Los planes de desarrollo y los presupuestos a nivel nacional y local deben orientarse de acuerdo con esta nueva valoración de la educación.

Con nuestra propuesta de que la educación sea un derecho radical queremos decir que se trata de un derecho que es decisivo en la materialización y ejercicio de los otros derechos. Es el que puede darles sentido y creatividad. El derecho a la vida, por ejemplo, es nulo sin la posibilidad de pensar y comunicarse. Allí, la educación propicia que esas facultades tengan desarrollo. Porque el derecho a la vida no es sólo un derecho de naturaleza, es un derecho social y cultural. Los derechos a la igualdad de oportunidades en lo social y lo económico, dependen de que la educación propicie las condiciones para demandarlos, conseguirlos y desarrollarlos en las realidades fácticas. Los cambios reformistas y/o revolucionarios, en todos los órdenes, se agotan, se despilfarran y se pierden si no hay una educación en todas sus dimensiones. No se puede aspirar con seriedad a superar la miseria, la pobreza, la discriminación de las mujeres y las minorías étnicas, sin tener a la

57 Estas propuestas son tomadas del documento elaborado para PREAL por Ricardo Sánchez Ángel y José Arnulfo Bayona, "Hacia una cultura Escolar Democrática, elementos de democratización de la escuela" y publicado en el libro "La Reforma Educativa En Colombia Desafíos y perspectivas". 1997. Pág.93 y ss.

educación como componente sustancial. Lo mismo es válido para enfrentar las guerras, y las crisis de la ecósfera, para participar creativamente en las sociedades internacionales.

En el ámbito de la política, la educación es requisito para la construcción de la democracia que sustente el Estado Social de Derecho. Educación para la democracia, los derechos humanos, la paz, la tolerancia; en una palabra, educación política. De igual manera la democracia implica la producción y acceso real a la educación, el saber científico, artístico y político para todos/as. La construcción de una democracia se hace educando a los/as ciudadano/as. La educación es vehículo privilegiado de esa necesaria socialización.

A la educación hay que precisarle sus significados que son plurales, polifónicos. Su sentido más amplio el de la *paideia* griega, que sustentó el Humanismo hasta la Ilustración. Es razón y lúdica, naturaleza y sociedad, cuerpo y alma, pedagogía y política. Saberes artísticos, científicos y democráticos. La educación como pensamiento, como cultura, como vida y como imaginación. La educación es formación para el trabajo, pero igualmente para la apropiación social de las fuerzas productivas, de los alcances de las ciencias, de los saberes, de las artes.

La reducción de la educación a una tecnología pedagógica y su conversión en un dispositivo autoritario ha sido propósito y realización de los poderes de los poderosos. Convirtiendo a la educación en un componente anacrónico, en una ideología para la eficiencia del dinero, en una manipuladora de las conciencias. Todo esto, se agrava con la conversión de la TV en un aparato de información unidimensional creadora de realidades mediáticas e instrumento de propaganda de los valores de la frivolidad, el consumismo, el exitismo y del individualismo egoísta. En nuestro siglo se ha hecho de la educación una mercancía en detrimento de su definición como proceso de formación y acceso a los pensamientos y saberes.

La posibilidad de que la educación vuelva a ser cultura y saberes pensados y reflexionados, exige la actividad de la crítica, su ejercicio sistemático y esclarecedor de verdades y realidades. Es lo que define de raíz a la educación como pensamiento sabio, como proceso investigativo.

Todas las veces en que las sociedades se han orientado a privilegiar la educación y darle un componente polifónico se han obtenido resultados positivos tanto en el mundo del trabajo, como en los mundos de la vida y de la cultura.

Una definición radical de la educación propicia una definición radical de este derecho. En el campo del derecho internacional de los derechos humanos, al igual que en la constitución y en la Ley General se ha logrado reconocimientos simbólicos a favor de la educación. Hay que darle vida exigiendo la aplicación de este derecho radical.

Hacer el tránsito de la vieja cultura escolar hacia una nueva cultura escolar

Lo cual requiere dejar atrás las prácticas de la vieja escuela e invitar a los sujetos que interactúan en ella a que se atrevan a pensar y vivir modelos que estén en abierta diferencia con los modelos tradicionales y las maneras de vivir la sociedad. Esto implica superar el autoritarismo y las relaciones de poder basadas en el presidencialismo fuerte encarnado en las direcciones y las rectorías y plantearse una reorganización de su gestión en función de la comunidad educativa.

Para asumir este reto, la escuela debe tener en cuenta los cambios producidos en el mundo del conocimiento por la revolución científico – técnica, para generar cambios en el pensar y el saber académico, así como para basarse en las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales que ocurren en el mundo, para cambiar las relaciones que se dan dentro de la escuela. Se trata de pensar y actuar con sentido político estos cambios y, desde lo educativo, pensar pedagógicamente la escuela y la sociedad, para comprometerse en la construcción de una sociedad diferente.

Propiciar el multiculturalismo en la escuela

Es decir, que la escuela debe reconocer el carácter pluriétnico y pluricultural del país, tener en cuenta las particularidades étnicas y regionales y

ejercitar la convivencia de las diversas culturas, etnias, géneros, así como las distintas concepciones y maneras de entender el mundo.

La educación en y para la democracia permite pensar en la institución educativa como laboratorio social, para la construcción de una nueva cultura escolar, en la cual se propicien diversas experiencias para el reconocimiento del otro, la aceptación de la diversidad cultural, la tolerancia, la búsqueda de modelos de convivencia y la negociación como mecanismo para el tratamiento de los conflictos, en la perspectiva de la concertación, “el diálogo y la concertación entre el mundo del trabajo y el mundo del capital, no sólo debe girar en torno de las relaciones salariales, laborales y de seguridad. Debe englobar los asuntos de la política macroeconómica, los planes de desarrollo, los programas sociales, la educación, la cultura, el mantenimiento de la paz, el derecho a la ciudad, el derecho a la naturaleza y el sistema político democrático. Ampliar el contenido del contrato social con la conversión de la constitución formal en material. Es el cumplimiento y la defensa de los derechos humanos. Se trata de globalizar los escenarios del diálogo y la concertación en la perspectiva de la democratización de los poderes. Allí adquiere más importancia la dimensión de la educación como cultura y la democracia como proceso y construcción”⁵⁸.

Sólo de esta manera, un proyecto de educación para la democracia, los derechos humanos, la convivencia pacífica y la paz, adquiere una dimensión nacional y de escuela abierta al mundo.

Una escuela que adopte un programa de educación multicultural, deberá “cambiar las relaciones de poder, las interacciones verbales entre profesores y estudiantes, la cultura de la escuela, el currículo, las actividades extracurriculares, las actitudes hacia los grupos minoritarios, el programa de pruebas y prácticas grupales, las normas institucionales, las estructuras sociales, los juicios, los valores. En definitiva, los objetivos de la escuela deben ser transformados y reconstruidos”⁵⁹.

58 Sánchez Ricardo. Diálogo, educación y democracia. Las bases de la concertación. Inédito.

59 Magendzo Abraham. Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad. Pág. 203. Instituto para el Desarrollo de la Democracia. 1997

Pensar en una escuela pública con una educación de calidad

Especialmente la escuela pública de los sectores populares que registra enormes desventajas frente a los colegios privados de élite y aún frente a la escuela pública de los sectores medios, para pensar sus contenidos y su pedagogía elaborados mediante la negociación cultural que le dé sentido a la escuela para estos grupos y que ligue los conceptos de calidad y equidad, en el sentido de hacer realidad la materialización de la educación para todos/as, contenida en el Plan Decenal de Educación y conectar la escuela con los desarrollos de la revolución científica, tecnológica y de las comunicaciones. Se trata de pensar una escuela que articule lo local con lo nacional y lo universal.

La importancia de pensar en una educación de calidad, en el sentido de llevar a la práctica aplicación los desarrollos de la revolución científico – tecnológica, radica en que “la computación, la robótica y las comunicaciones, han calificado y transformado radicalmente la organización de la producción, los servicios, el comercio y el estado, esta es una tendencia irreversible. La incorporación de los logros de la revolución científico-técnica se ha dado en la sociedad colombiana de una manera incompleta y recortada. Ni el factor humano ha sido debidamente calificado, ni el pensamiento académico ha sido fortalecido a la escala y perspectiva necesaria, ni la tecnología ha sido aplicada creativamente de manera amplia. El atraso tecnológico y científico del país en relación no solo con los países de alto capitalismo, sino de América Latina, como Brasil y México, es ostensible. Se ha beneficiado muy poco de las conquistas universales de la revolución científico-tecnológica”.

“La educación desde la escuela hasta la universidad está escindida de los logros de la revolución científica-tecnológica. Solo los ha incorporado de manera muy parcial, desigual y elitista. El divorcio entre la educación y la comunicación es dramático, haciendo de la educación algo anacrónico. Un matrimonio creativo entre educación, ciencia y tecnología, de un lado, y entre educación y comunicación del otro, son una exigencia de los tiempos modernos”⁶⁰.

60 Sánchez Ángel Ricardo. Citado por Abraham Magendzo. En texto citado.

Construir comunidad pedagógica

Implica superar las barreras establecidas entre los expertos y los técnicos que se formaron como elaboradores del pensamiento educativo y pedagógico de los docentes, considerados como ejecutantes y practicantes de la llamada pedagogía oficial. Es necesario establecer puentes entre los primeros y los segundos, con el ánimo de construir esa comunidad que se abra a múltiples conceptos y experiencias pedagógicas, como corresponde a un verdadero sistema educativo basado en la educación para la democracia.

Desarrollar el debate sobre el saber pedagógico implica una reflexión sobre el hecho educativo que se ejecuta con base en las concepciones disciplinarias de la enseñanza y de la instrucción, como exigencias de las relaciones sociales dominantes y de la vieja cultura escolar y el acto educativo que se debe desarrollar pensando en los cambios que se han producido en el conocimiento, en la masa de información que reciben la niñez y la juventud en la sociedad informatizada, exigen un cambio radical en la praxis pedagógica, concebida como un dispositivo para los aprendizajes de la democracia, mediante los cuales se desarrollen las competencias, las habilidades, los conocimientos y los valores propios de la ciudadanía democrática, para una sociedad, una escuela y un estado democrático⁶¹.

Construir la escuela como comunidad educativa.

Este reto exige proponer nuevos cambios para la vida escolar y dejar atrás las prácticas de la vieja escuela. Generalmente, estamos acostumbrados a reconocer y vivir en unas instituciones escolares en donde el autoritarismo y las formas de organización son reflejo de cómo hemos vivido en sociedad. La ha reproducido estas formas de organización social.

Una primera pregunta, tendría que indagar si es posible que los sujetos de la escuela piensen y se atrevan a vivir modelos que estén en abierta diferencias con estas maneras de vivir en sociedad.

61 Al respecto, ver Magendzo Abraham. Texto citado. pp. 78, 79.

Se nos dice que tenemos una sociedad civil que no se expresa con fortaleza ante los avatares de la vida política y de la manera cómo funciona el poder. Estamos con una capacidad de respuesta fragmentada. En la Institución escolar hemos vivido una división del trabajo cultural. Unos han pensado, otros han actuado. Uno dirige, las mayorías actúan. Los individuos han estado acostumbrados a ignorarse. El maestro manda, el alumno estudia, el padre de familia recibe informes y quejas, el personal administrativo administra. Cada cual desde su rol. Ahora se debe iniciar un proceso diferente.

Cada quien puede participar, se trata de pensar entre todos lo que se está haciendo y poner en práctica el mundo de los acuerdos. Desde las legislaciones se busca el rediseño, la reestructuración necesaria de la escuela. También se debe interpretar lo que la ley define como concepto de autonomía para ejercerla desde la misma comunidad.

Para construir comunidad educativa los sujetos que interactúan en la vida escolar deben hacerlo desde su propia identidad, poner énfasis y respetar los procesos de interacción entre ellos, entre estos y los seres, entre la vida y los valores, entre la escuela y la vida social, entre la escuela y la productividad, entre la educación y el desarrollo.

Los niños y los jóvenes tienen derecho a participar y a ser reconocidos desde el saber de la infancia y la juventud. Los maestros tienen derecho a ser orientadores de un proceso en donde todos importan y entre todos deben construir colectivamente. Su saber a recuperar es el de la pedagogía.

Los padres de familia opinan y velan por la educación de sus hijos. Ellos deben ser reconocidos desde su preocupación ciudadana y lo que les compete en relación con sus pautas de crianza y formas de relacionarse democráticamente con sus hijos. Se trata de pensar colectivamente una educación para el ejercicio de una democracia que se construya y se fortalezca en la vida cotidiana.

Este ejercicio de pensar la institución educativa conlleva a definir la escuela como “comunidad activa que se corresponde con prácticas de gobierno escolar, personero estudiantil, representante de los estudiantes, aso-

ciación de estudiantes y profesores. La activa participación de los padres de familia y la comunidad educativa regional mediante la construcción del núcleo de desarrollo educativo”.⁶² Lo que interesa es la búsqueda de las prácticas que conduzcan a superar la fragmentación. Como señala Piedad Caballero: “Así, la comunidad tendrá la oportunidad de tomar parte activa en la elaboración de los Planes de Desarrollo Educativo Territorial, de velar por la calidad de la educación y por la implementación de políticas educativas”⁶³.

Es la lucha por el nuevo clima escolar democrático, es formar en los valores de los derechos humanos, es el respeto a la diferencia, es la aceptación del conflicto que se asume en sus posibilidades y limitaciones; en fin, es una educación al servicio de la formación de los valores por las igualdades sociales y económicas. El punto de partida puede ser el reconocer que la escuela ha sido y aún es una institución antidemocrática. Construir Proyecto Educativo Institucional es no ahorrarse la angustia de pensar y actuar radicalmente de manera diferente en el mundo educativo.

En Colombia hay textos diversos sobre lo que puede ser la construcción del PEI. Unos proponen procedimientos, otros metodologías, otros proponen procesos democráticos para su construcción, otros hablan de planes operativos. Pero lo más importante es indagar sobre el concepto de democracia que se asume por parte de la comunidad educativa, qué tipo de saberes y como circulan entre los sujetos, cómo se manifiesta la cultura en la escuela, qué tipo de imaginarios circulan desde la acción individual y colectiva, cómo se relaciona la escuela con la comunidad, cómo se vive el mundo de la alegría y la racionalidad, qué entrada tiene lo artístico, lo estético, lo corporal. Se trata de apropiarse de una concepción pedagógica, una concepción filosófica y política de la democracia que compromete a todos los integrantes de la comunidad educativa de cada escuela.

Al asumir el pacto de reconstruir la escuela como comunidad educativa, aparecerán las formas y expresiones de una cultura democrática que reconoce el conflicto, los acuerdos y la capacidad de vivir en la diferencia. Pero al mismo tiempo, las y los jóvenes aprenderán a reconocerse como miembros

62 Sánchez Ángel Ricardo. Citado por Abraham Magendzo. En texto citado.

63 Al respecto, ver Magendzo Abraham. Texto citado. pp. 78, 79.

de la comunidad que los acepta con sus propias manera de ser y actuar, las/os docentes aceptarán la idea de que el pacto no es simplemente institucional sino comunitario y, entre todos desarrollarán un movimiento social por la defensa de la educación pública de calidad y de la escuela democrática que es capaz de articular la localidad con el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bayona José Arnulfo y Otros. (1996). *La Democracia Empieza en la Escuela*. Bogotá. Instituto Para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Caballero Piedad y Otros. Compiladores. (1997). *La reforma Educativa En Colombia. Desafíos y Perspectivas*. Bogotá. Programa de Promoción de Reformas Educativas en América Latina – PREAL – e Instituto SER de Investigación.
- Collazos Oscar, Botero Darío y Otros. (1994). *Arte y cultura Democrática*. Bogotá. Instituto Para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Gadotti Moacir. (2001). *Cruzando Fronteras. Lecciones de Paulo Freire*. Bogotá. La Corporación Viva la Ciudadanía.
- Garcés Ángel Zaadhy. (2003) Coordinador Editorial. *Legislación Educativa Colombiana. 1991–2003*. Bogotá. Casa Nacional del Profesor – Canapro.
- Giner Salvador. (2000). Coordinador. *La Cultura de la Democracia: el futuro*. España: Editorial Ariel S.A.
- González José M. y Quesada Fernando. (1992). Coordinadores. *Teorías de la Democracia*. Barcelona. Anthropos. 199
- Haro Tecglen Eduardo. *Diccionario Político*. 1995. Editorial Planeta. Colombia.

- Hermet Guy. Cultura y Democracia. Bogotá. Instituto Para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1996.
- Jares Xesús R. Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas. Madrid. Editorial Popular. S.A. 1999.
- Magendzo K. Abraham. Curriculum, Educación En democracia en la Modernidad. Bogotá. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – PIIE. Instituto Para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1996.
- Mejía Marco Raul. Martínez Boom Alberto y Otros. Educación y Modernidad. Una Escuela Para la Modernidad. Bogotá. Instituto Para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1994.
- Mejía J. Marco Raúl Educación(es) en la(s) Globalización(es). Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2006.
- Meyer-Bisch Patrice. Directora. Cultura Democrática: Un desafío para las escuelas.. Impreso en la Universidad de Francia. Ediciones unesco. 1995.
- Piedrahita Echandía Claudia Luz. Acuña Beltrán Luisa Fernanda. Compiladoras. Investigando la equidad de género en la escuela. Bogotá. IDEP. 2008.
- Santana R Pedro. Compilador. Las incertidumbres de la Democracia. Bogotá. Ediciones Foro Nacional por Colombia. 1995.
- Sánchez Ángel Ricardo, La Emancipación de los Derechos Humanos. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. 2007. Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. 2009.
- Secretaría de Educación. Bogotá D. C. Ensayos Educativos. Lecturas pedagógicas. Ediciones Hispanoamericanas Ltda. 2010.
- Thomas Florence, Vargas Alejo y Otros. Democracia Formal y Real. Bogotá. Instituto Para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1994.
- Zuleta Estanislao. (1995). Educación y Democracia. Un Campo de Combate. Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.

MÓDULO

4 SOCIOPOLÍTICA DE LA EDUCACIÓN, DESARROLLO Y PERSPECTIVA INTEGRAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

*Jorge Iván Bula **

** Economista de la Universidad Externado de Colombia. Máster en Sociología, Universidad Católica de Lovaina-Bélgica. Máster en Desarrollo Económico, Universidad Gran Bretaña. Doctor en Sociología, Universidad Católica de Lovaina.*

INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos constituyen hoy uno de los pilares esenciales de los procesos de construcción de ciudadanía de las sociedades modernas y fundamento esencial de la democracia. Cada vez más, los espacios en los que se reivindican y se hacen valer los derechos humanos tienden a copar diferentes aspectos de la vida de los individuos, y en general de los miembros de una sociedad. La comprensión sobre lo que es ser un sujeto de derechos, de una parte, y de quienes son responsables por el goce efectivo de tales derechos, de otra, es un factor que desde el espacio mismo de la escuela, y desde muy temprana edad, las personas deben estar en situación ambiente de adquirir. Es evidente que desde esta perspectiva, el papel de los educadores es esencial para la construcción de sujetos autónomos, capaces de reconocerse miembros de un colectivo humano donde

son por esencia, y sin excepción, sujetos de derechos, y que en calidad de tales, la sociedad debe proveer los mecanismos y los medios para la protección de los mismos. La misma comunidad internacional avanzó hace más de veinte años en el reconocimiento integral de los derechos de un sector de la población que por su condición de desarrollo goza de una vulnerabilidad especial, como es el caso de los niños y las niñas. Entre quienes son responsables del goce efectivo de esos derechos, y que por tanto derivan en una obligación estas son precisamente los educadores. En este caso, ellos y ellas tienen una doble función, educar a niños y niñas en una perspectiva integral de derechos para hacer de ellos ciudadanos integrales e integrados a la sociedad, y de otra parte, contribuir al goce efectivo de sus derechos. De otro lado, ha sido amplia la literatura en señalar el papel de la educación, en algunos enfoques ligado a la formación del capital humano, en otros al desarrollo de las capacidades humanas, en los procesos de desarrollo social y económico de las sociedades actuales. En tratándose de actores centrales en el sistema, como son los educadores, su comprensión del papel que juegan en un sector estratégico de dicho desarrollo, se hace más necesaria con el fin de que su aporte a la construcción en tal proceso sea más consciente y proactiva. Finalmente, en la medida en que las relaciones entre desarrollo y democracia se hacen cada vez más evidentes en una dinámica a la vez sinérgica pero igualmente conflictiva, es fundamental entender dichas tensiones e interacciones, y el papel que juega la educación en medio de ellas.

Por lo anterior, capacitar a docentes en la perspectiva integral de derechos, es hacer de este grupo cualificado de la sociedad, a la vez, fuente de conocimiento y reflexión frente a uno de los aspectos más importantes en la construcción de la modernidad, y en particular, un centro de irradiación de los fundamentos mismos de los derechos humanos. Es a través de su práctica docente que la formación de ciudadanos y ciudadanas en Derechos humanos constituye un factor esencial de la convivencia de nuevas generaciones en la democracia colombiana. Sus capacidades analíticas, así como sus vivencias, situaciones de conflicto o dilemas morales, entre otros, les permitirán además adentrarse en el estudio y profundización del enfoque de los derechos humanos, de desarrollar en consecuencia procesos investigativos en relación con el ejercicio, las determinantes y los contextos en los que el goce efectivo de estos derechos puede o no tener lugar. Así mismo,

este grupo capacitado de maestros y maestras podrá adelantar asesorías a otras instancias de la sociedad, tanto de carácter privado como público en la implementación de estrategias para el desarrollo de entornos garantistas de los derechos humanos.

TEMA 1

Aspectos fundacionales de los derechos humanos: de la idea de naturaleza humana al concepto de dignidad humana

Objetivo

- Se busca que el estudiante tenga una mejor comprensión de los fundamentos filosóficos e históricos que subyacen a la formulación y adopción de la perspectiva de los derechos humanos

Situar la aparición del concepto de derechos humanos dentro de la historia de la humanidad puede conducirnos a diferentes hitos o momentos que podrían sugerirse como referentes de la emergencia de tal concepto en las sociedades humanas. Ciertamente es que esta historia ha estado marcada por eventos que han dado cuenta de la búsqueda de la libertad, o de la emancipación de los seres humanos en relación con las diferentes dimensiones de sus vidas. Como lo señala Pobletes Troncoso (1952) “*En todos los continentes y en todos los pueblos hay una gesta heroica por la total emancipación del hombre*” (subrayado en el original). Como lo advierte este autor, el concepto de los derechos humanos se asimila de manera más sistemática a la aparición del Derecho Internacional a principios del siglo XVII, con Hugo Grotius, posteriormente expresada en la “Declaración de Derechos” del Parlamento de Inglaterra en 1688, que substituyó la “reyecia de derecho divino” por la “reyecia consentida” (Pobletes Troncoso, 1952, sic). Si bien en 1215 ya se había redactado una Carta Magna firmada por el rey Juan de Inglaterra que imponía límites al poder de la monarquía (idem).

El concepto de los derechos humanos está sin duda fuertemente relacionado con el advenimiento de la modernidad en la historia de la humanidad. El reconocimiento del sujeto como hacedor de su propia historia, como ser autónomo, en eso que Max Weber llamara el “desencantamiento del mundo”, donde el destino de los seres humanos pasaría de depender de fuerzas exógenas a ellos para ser ellos mismos los forjadores de su propia existencia,

no obstante las posibles referencias confesionales existentes, marcarían un nuevo entorno para avanzar en el reconocimiento de sus derechos. Uno de los hitos históricos lo constituye la Declaración de Independencia y de los Derechos del Congreso de los Estados Unidos de Norteamérica el 4 de julio de 1776, posteriormente ratificada en la Asamblea que tendría lugar en Filadelfia, para proclamar “los derechos fundamentales del pueblo americano” (Pobletes Troncoso, 1952). En dicha declaración se hace mención en su artículo primero, a una condición de naturaleza divina que hace igual a los seres humanos ante la ley, y por la cual todos merecerían el mismo reconocimiento.

Años más tarde, siguiendo los pasos del movimiento independentista de los Estados Unidos, la Asamblea Constituyente Francesa, como expresión soberana frente al derrumbamiento de la monarquía absoluta, emitirá en 1789 la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, que en su artículo segundo, habrá de referirse a “la conservación de los derechos naturales e imprescindibles del hombre” (subrayado añadido) como la función principal de toda asociación política.

Subyace pues al concepto de los derechos humanos, la idea de un derecho natural, ya sea éste de inspiración religiosa o secular. Será con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, emanada de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, que se adscribirá el concepto de los derechos humanos a uno de sus principios, el de la Dignidad Humana, resaltado en el preámbulo de la Declaración y que constituye uno de los consensos obtenidos por la comisión redactora liderada por Elinor Roosevelt, como fundamento de la convivencia de los miembros de toda sociedad independientemente de sus especificidades culturales, sociales o religiosas. El reconocimiento de la dignidad humana responde a la idea de que más allá de las diferencias religiosas y culturales, se comparte un sustrato esencial del individuo que es la idea de la condición humana, cuyas características residen en la idea de un sujeto autónomo, cuya libertad e igualdad frente y entre sus semejantes es la condición de su propia existencia y de las posibilidades del bienestar colectivo. En cierto modo se puede argumentar que se trata de “una condición derivada de la naturaleza misma de las personas, (donde) éstas son poseedoras de unos derechos fundamentales tales como el derecho a la vida, a la libertad, la seguridad e incluso a la

felicidad (Bobbio, 1999:11). Es la idea, pues, de un derecho natural, una ley natural, iusnaturalismo, intrínseca al ser humano, que incluso por encima de su propia voluntad, o de la voluntad de otros, le es inalienable” (Bula y Camacho, 2006: 15).

La escuela como espacio de expresión de “naturalezas humanas”

Convergen en la escuela estudiantes de diferentes orígenes, étnicos, culturales, religiosos, sociales, etc. Además de las diferencia de género y edad. Cada uno de ellos con creencias, tradiciones e historias colectivas y personales distintas. Pero todos ellos con unos derechos que les son comunes en razón de esa “naturaleza” humana que les es propia pero quizás puede ser comprendida o fundamentada de manera diversa según el entorno cultural al que se pertenece. Y en principio deben ser merecedoras del mismo respeto sin distingo alguno. Pero no siempre, este principio general encuentra un terreno allanado para su aplicación. Un caso que ilustra esta dificultad es lo sucedido en Francia, con el porte del hiyab por parte de las niñas que se quiso prohibir en las escuelas bajo el argumento que siendo Francia un país laico y cuna de las libertades modernas, no debería en las escuelas públicas permitirse expresiones religiosas que además presuntamente simbolizan situaciones de dominación de género. Situación que condujo a una tensión entre quienes defendían la diversidad cultural y aquellos defensores de los derechos de la mujer. Situaciones como ésta, no están ausentes en el día a día de las escuelas y requieren ser pensadas y reflexionadas desde la perspectiva misma de los derechos humanos.

Actividades

- Proyectar video sobre la historia de los derechos humanos.
- Organizar grupos de discusión entre los participantes para llevar a cabo un análisis del contenido del video y extraer las conclusiones y aprendizajes del mismo. Desarrollar una plenaria de socialización y orientar

la discusión garantizando que la misma se oriente al cumplimiento del objetivo de este tema.

- Propiciar entre los participantes la exposición de situaciones que hayan tenido que enfrentar en sus centros educativos, similares a la descrita en el caso francés, y conducir un trabajo de análisis con el grupo en torno a ellas, a partir de la idea del “derecho natural” o de la “naturaleza humana”, propia de cada persona.

TEMA 2

Del carácter indivisible, integral e interconectado de los derechos humanos: ¿Derechos en conflicto o conflicto de los derechos? Los instrumentos internacionales de los derechos humanos.

Objetivo

- Se espera que el estudiante tenga una visión integral de los diferentes aspectos que constituyen el discurso de los derechos humanos y sepa discernir entre situaciones complejas de violación y restitución de derechos.

Desde la perspectiva previamente señalada, se puede inferir que el concepto de los derechos humanos, o más precisamente, la doctrina de los derechos humanos, es el producto de un proceso de construcción social. La idea misma de naturaleza humana evoluciona *pari passu* con los cambios culturales, las creencias e imaginarios que las sociedades van produciendo. De la misma manera códigos y manifiestos sobre los derechos humanos van siendo depositarios de consensos y principios acordados y aceptados por las distintas colectividades humanas. Uno de estos consensos se alcanza en la cumbre de Viena de 1993, en la cual se reconoce el carácter indivisible, integral e interconectado de los derechos humanos.

Más allá de la discusión sobre la caracterización de las llamadas generaciones de los derechos humanos, este consenso reconoce que entre los denominados derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales, y otras tipificaciones de derechos (vg. a la paz y un medio ambiente sano), prevalece una visión integral de todos ellos, que los derechos humanos son un todo indivisible y que ningún derecho puede ser privilegiado en detrimento de los demás. Que además los derechos se suponen los unos a los otros, pues el goce de los derechos civiles, por ejemplo, no es factible sin el goce de los derechos económicos, sociales y culturales, y viceversa. El consenso de Viena, otorgó así un estatus equiparable para todos y cada uno de los derechos además de insistir en el carácter universal de los mismos, es decir de su aplicabilidad en cualquier contexto social, cultural o político. Que a pesar de su distinta naturaleza, los derechos civiles y políticos se erigieron para proteger al individuo de las acciones arbitrarias por parte del Estado, mientras que los derechos económicos, sociales y culturales demandan del Estado su intervención para su goce efectivo, todos son imprescindibles e inalienables. Todos los derechos sin excepción, demandan recursos monetarios por parte de la sociedad y del Estado para su protección y cumplimiento.

No obstante, en la aplicación y práctica de la doctrina de los derechos humanos, con frecuencia la solución para el goce efectivo de éstos entre distintos sujetos de derechos puede revelarse conflictiva y dar lugar sin duda a formas de interpretación de los derechos humanos en un sentido o en otro. Esta tensión se expresa en particular cuando se evalúan, bien sea las consecuencias de las decisiones tomadas, o bien, el proceso que ha acompañado dichas decisiones. En el primer plano, se sitúan como su nombre lo indica, los enfoques consecuencialistas o también bienestaristas, que miran el resultado de las cosas, los estados mentales de los individuos en función de su nivel de bienestar, por ejemplo. Sin preguntarse sobre las condiciones en que se dieron esos estados mentales, lo estrictamente valioso es saber el resultado en términos de bienestar. En el segundo plano, se sitúan los llamados enfoques deontológicos que, sin mirar el resultado mismo de las cosas, observan que el proceso seguido, independientemente de su resultado, haya respondido a unas exigencias éticas, como por ejemplo, el debido proceso, o el respeto a ciertos derechos, como podría ser el derecho a la propiedad. La

resolución de estos dilemas, como se verá más adelante subyace a la llamada perspectiva de derechos en la toma de decisiones. En dicha perspectiva tanto el proceso como el resultado son esenciales como enfoque integral.

Tipos de dilemas morales en la escuela

La presencia de dilemas morales es frecuente en muchos ámbitos de la vida social de una colectividad humana, y sin duda, una de ellas es la escuela misma. Es factible encontrarnos por ejemplo, en situaciones de conflicto en la escuela como la siguiente (muy frecuente en las instituciones de carácter privado): *Un(a) estudiante es devuelto a su casa porque sus padres no han cancelado la mensualidad en la institución, o no se le entrega el reporte de notas por la misma razón, y se le pide que los padres deben reclamarlo para que a su vez explique a los directivos las razones de la mora.* Por un lado está el derecho a la educación del estudiante, frente al deber de los padres de cumplir con las obligaciones adquiridas para con la institución, y el derecho de esta de recibir los emolumentos por el servicio prestado, cuyos recursos a su vez sirven para garantizar un buen servicio para el colectivo de estudiantes. Se configura aquí, un dilema moral evidente entre el derecho individual del estudiante cuyos padres están en mora con la institución y los derechos de la institución y de los demás estudiantes que se ven afectados por dicha mora.

Esta como otras tantas situaciones posibles, deben ser objeto de análisis y reflexión tanto entre el cuerpo docente como entre los mismos estudiantes y los padres de familia, para ir formando en valores en el seno de la comunidad académica.

Actividades

- Seleccionar una situación presentada por los participantes en las que haya habido una eventual colisión de derechos a ser resueltos. Trabajar en posibles escenarios de solución en los cuales las partes en conflicto puedan ver satisfechas simultáneamente sus demandas o, en su defecto, soluciones de segundo óptimo que se puedan avizorar.

- Situación sugerida:

Tres niños se disputan una flauta, ellos son Ana, José y María. Ana sostiene ser la única de los tres en capacidad de interpretar la flauta. Si esta es toda la información que está a su disposición, la decisión de darle la flauta a Ana sería muy fuerte. Pero José a su vez reclama que, el único de los tres que no posee juguetes es él, y la flauta sería un objeto con el que él podría jugar (las otras dos reconocen ser más ricas y contar con distintos medios de diversión). De haber escuchado únicamente a José, tendría razones suficientes para darle a él la flauta. Por su parte, María subraya el hecho de haber sido ella quien de manera dedicada durante varios meses elaboró la flauta con sus propias manos, y encuentra indignante que ahora se la quiera expropiar del producto de su trabajo. Si usted solamente hubiese escuchado el reclamo de María, muy seguramente usted concederá dejarle la flauta a María quien fue su artífice.

Pero usted ha tenido la oportunidad de escuchar los reclamos de los tres y sus respectivos argumentos y tiene una decisión compleja que tomar: ¿es más equitativo darle la flauta a José por ser el más pobre de los tres y no poseer el acceso a medios de diversión como pueden hacerlo Ana y María e incluso llegar a ser un poco más feliz? ¿Debería ser Ana a quien se le adjudique la flauta puesto que es la única que la sabe interpretar y le sacaría mayor provecho y placer que los otros dos niños? ¿O es más justo que sea María quien deba quedarse con la flauta puesto que está en su derecho de poseer lo que ha sido producto de su propio trabajo y poder mostrar el orgullo de su destreza?

En su decisión sustente sus argumentos con base en los enfoques explicados en este aparte.

Adaptado del libro Una idea de la justicia de Amartya Sen, 2009

TEMA 3

El marco institucional del goce efectivo de los derechos humanos. Sujetos de derechos vs. Portadores de obligaciones.

Objetivo

- **Se pretende que el estudiante se familiarice con el marco institucional que garantiza el goce efectivo de los derechos humanos y entienda cómo son los mecanismos de protección de los mismos.**

Hablar de derechos humanos supone reconocer un(os) sujeto(s) de derechos que por su condición humana les es consustancial el reconocimiento de un conjunto de derechos universales y que en consecuencia derivan obligaciones de quienes son llamados a velar y dar cumplimiento al goce efectivo de tales derechos. Son seis los instrumentos internacionales que hoy han sido ratificados por los distintos estados miembros de las Naciones Unidas y que tienen carácter vinculante para los mismos: La Convención Internacional de los Derechos Civiles y Políticos; la Convención Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención de los Derechos de Niño; la Convención en contra de toda discriminación contra la Mujer; la Convención en contra de todo tipo de Discriminación Racial o Étnica; y la Convención contra la Tortura y los Tratos Degradantes sobre la Persona Humana. Para cada uno de estos protocolos mencionados se ha creado en el Sistema de las Naciones Unidas, con asiento en Ginebra, Suiza, un comité de seguimiento que con la regularidad que cada uno de ellos establece, los Estados deben someter informes sobre el estado de avance en la aplicación de dichos tratados en el seno de cada país. Adicional a estos comités existen instancias judiciales provistas por la comunidad internacional, como son la Corte de La Haya, para sancionar actores de crímenes de guerra y la Corte Penal Internacional para sancionar crímenes de lesa humanidad o violación a derechos fundamentales cuando los estados carecen de las herramientas legales adecuadas para judicializar a los responsables de tales violaciones.

En los niveles continentales y regionales se han desarrollado paralelamente instancias de seguimiento y exigencia de cumplimiento de los derechos humanos. En el Sistema Interamericano se cuenta con la Corte Interamericana de Derechos Humanos como la instancia ante la cual gobiernos y organizaciones de la sociedad civil han interpuesto y pueden interponer recursos en casos no fallados por las jurisdicciones nacionales.

En el marco constitucional colombiano, la Constitución de 1991 creó las figuras de la Tutela, Acciones de Cumplimiento y Acciones Populares como mecanismos de garantía y restitución de derechos para ciudadanos y ciudadanas del país. La rama jurídica es por tanto la instancia que resuelve estos recursos, y la Corte Constitucional juega un papel esencial a través de sus pronunciamientos para garantizar el goce efectivo de los derechos, como lo ha hecho en efecto en el caso de la población en situación de desplazamiento y en los reclamos sobre el sistema de salud, entre otros.

Si bien son los Estados, como signatarios de los distintos tratados internacionales en materia de derechos humanos, los principales responsables de la vigilancia, cumplimiento y respeto de los derechos humanos, los portadores en consecuencia de las obligaciones que derivan de tales instrumentos, en el marco de la Constitución de 1991, existe una corresponsabilidad entre el gobierno como representante del Estado, la sociedad y la familia en el respeto a los derechos humanos. Esta corresponsabilidad se ilustra mejor en el caso de los derechos de los niños que al artículo 44 de la Carta Constitucional, establece como prioritarios frente a cualquier otro conglomerado humano. Corresponde a los progenitores o en su defecto, cuidadores de niños y niñas, garantizar el goce efectivo de sus derechos, tales como el derecho a su desarrollo personal, a su supervivencia, a su protección, a su participación, etc. Pero de no estar el hogar en capacidad de garantizar tales derechos por razones que escapan a su propio control (v.g. situación socioeconómica de la familia), ni la comunidad a la que pertenece, el garante último de sus derechos es el Estado y quien lo representa, es decir las instituciones gubernamentales.

Derechos frente a portadores de obligaciones en la escuela

Como se verá más adelante en mayor detalle, la escuela o el colegio, en particular los educadores, poseen un nivel de corresponsabilidad en el cumplimiento de los derechos, especialmente de niños y niñas. Por eso es frecuente encontrar tutelas o demandas contra la institución o alguno de sus representantes, cuando un padre o madre de familia encuentra que por alguna razón se le está vulnerando el derecho a la educación de sus hijos, o peor aún, se atenta contra su propia dignidad (violencia escolar ya sea por parte del docente o de otros compañeros de clase v.g. matoneo). El Estado, en este caso asume la función vigilante del cumplimiento de un derecho por parte de quienes tienen algún nivel de corresponsabilidad, haciendo valer el imperio de la ley, de haber razones para ello, o de eximir en caso contrario.

Actividades

- Presentar la película “Los Niños del Cielo”¹. Posteriormente, dividir a los asistentes en grupos para que analicen su contenido y señalen situaciones de vulneración de derechos y espacios de libertad reflejados en la misma. En sesión plenaria discutir los resultados del análisis y extraer conclusiones aplicables al contexto local, regional o nacional.

1 Dirigida por Majid Majidi. (1997).

TEMA 4

Ciudadanía y Derechos Humanos: relaciones y tensiones en el marco del Estado Social de Derecho.

Objetivo

- Se busca que el estudiante comprenda el alcance de los Derechos Humanos en la construcción del sujeto ciudadano, y cómo este a su vez es un pilar esencial de las democracias modernas y en particular, del Estado Social de Derecho.

En las democracias modernas, más allá de cómo se han organizado los sistemas políticos y de sus propias características, los derechos humanos se han constituido en el pilar fundamental del principio de ciudadanía, que es a su vez el eje central del ejercicio democrático.

Hoy es ampliamente citada en la literatura especializada la caracterización realizada por Marshall a mediados del siglo XX entre tres tipos de ejercicio de la ciudadanía: la ciudadanía legal, la ciudadanía política y la ciudadanía social. La primera, como su nombre lo indica, se remite a las condiciones legales que se otorgan para el reconocimiento del estatus de ciudadano por parte de un estado a sus miembros; la segunda hace referencia al poder que se le otorga al sujeto ciudadano en la participación de las deliberaciones políticas de un colectivo humano; y la tercera tiene que ver con las condiciones materiales y sociales para el ejercicio mismo de la ciudadanía, es decir con el goce efectivo de los derechos económicos, sociales y culturales que habilitan al individuo en el uso de sus facultades mentales y físicas para su participación social y política.

Esta tipificación permite aproximarse a las tensiones que pueden emerger en el ejercicio efectivo y real de la condición de ciudadano por parte de los miembros de un Estado. La condición formal de la ciudadanía legal puede verse diezmada por falta de garantías políticas o bien, por condiciones materiales de existencia que imposibilitan al sujeto hacer uso de su

condición formal de ciudadano. En un buen número de sistemas democráticos, la condición de inmigrante no otorga por ejemplo, derechos políticos mientras que en otras esta condición habilita, hasta cierto punto por lo menos, la condición de ciudadanía política. En el estudio realizado sobre las democracias en América Latina por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2004) se señalan precisamente las dificultades que resultan de la precariedad de la ciudadanía social en la región.

Por otra parte, las tendencias halladas en relación con la ciudadanía social son realmente preocupantes y constituyen el principal desafío de las democracias latinoamericanas, porque, además, los grupos más excluidos del ejercicio pleno de la ciudadanía social son los mismos que sufren carencias en las otras dimensiones de la ciudadanía. (p. 28, subrayado en el original).

Esto es lo que el informe, haciendo uso de la categoría de O'Donnell, llama las ciudadanía de baja intensidad, por las barreras objetivas que dificultan su ejercicio derivadas de las condiciones de desigualdad social y de debilidad del Estado en nuestros países.

La escuela formadora de sujetos ciudadanos

Como será analizado posteriormente de manera más amplia, la escuela juega un papel central en la formación en valores ciudadanos. Sin embargo, el dilema que aquí interesa señalar es la dificultad que encuentran los docentes en poder transmitir y formar en valores ciudadanos en entornos de alta complejidad habida cuenta de las condiciones socioeconómicas de los hogares de donde provienen los estudiantes del establecimiento. Situaciones de pobreza extrema, o de altos niveles de violencia social o intrafamiliar, muchas veces derivados de la primera, hacen difícil la enseñanza en valores ciudadanos. Estas circunstancias hacen más exigente los retos pedagógicos para lograr en medio de dichas adversidades formar ciudadanos y ciudadanas responsables con capacidad de participación social y política.

Los manuales de convivencia en estos casos pueden ser instrumentos importantes para educar en valores ciudadanos.

Actividades

- Realizar con los participantes una discusión en torno a los espacios de participación en la toma de decisiones en los niveles micro (v.g. escuela), meso (v.g. sistema escolar local o regional) y macro (v.g. en la definición de políticas educativas), y reflexionar sobre las condiciones de ejercicio de la ciudadanía de los miembros del colectivo humano de referencia, sobre sus limitaciones y alcances.
- Caso sugerido: Recientemente el Ministerio de Educación Nacional buscó contratar un tercero para la elaboración de los instrumentos de evaluación para los docentes regidos por el Decreto 2277 de 1979 y hacerlos compatibles con aquellos que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002. ¿Cómo analiza usted esta decisión desde el marco arriba discutido? Señale las tensiones que pueden emerger entre los actores que entran en juego en esta decisión.

TEMA 5

El enfoque de derechos en los procesos de tomas de decisión

Objetivo

- Se espera que el estudiante adquiera las habilidades para participar en procesos de toma de decisión en el nivel micro (v.g. la escuela), meso (v.g. el sistema escolar) o macro (v.g. en formulación de políticas públicas), con un enfoque de derechos.

El enfoque de derechos en los procesos de toma de decisión tiene como fundamento cerrar las brechas existentes entre el reclamo –per se justificado por el valor intrínseco del derecho mismo– de un derecho no garantizado y la no satisfacción o cumplimiento por parte de quien tiene la obligación o es portador de la misma, para brindar su goce efectivo. Las razones de este incumplimiento pueden ser de diferente índole, como razones de voluntad política, de relaciones de poder, o de condiciones materiales que impiden su satisfacción.

Como se mencionó previamente, en el orden constitucional colombiano, existe el principio de corresponsabilidad en el cumplimiento y ejercicio de los derechos. En el ámbito educativo, por ejemplo, los primeros responsables de garantizar el derecho a la educación de niños y niñas, son los progenitores o, en su defecto, los tutores o cuidadores responsables de ellos. Ellos deben velar porque los niños tengan el tiempo disponible, y en lo posible, las condiciones adecuadas para su estudio. Por su parte también, los docentes son responsables por un lado, para motivar a padres de familia del envío de los niños a la escuela y, por otro, de garantizar ambientes amables de aprendizaje y la calidad de dicho proceso. Pero es factible –de hecho altamente probable para muchos hogares– que las familias no estén en condiciones de garantizar la asistencia a la escuela de sus hijos, habida cuenta de sus condiciones de pobreza, o que los maestros no estén en condiciones de ofrecer ambientes amables de aprendizaje dados los recursos disponibles de la escuela, o los medios sociales en los cuales ellas se encuentran insertas. En estas condiciones, padres, madres y los maestros son a su vez reclamantes de derechos que se hacen indispensables para cumplir con su obligación de garantizar el derecho a la educación de niños y niñas. Corresponde en consecuencia al Estado, a los gobiernos territoriales y nacional, proveer los medios y garantizar el goce efectivo de este derecho (v.g. educación básica totalmente gratuita).

La perspectiva de derechos implica identificar las brechas entre el derecho demandado y su insatisfacción y trabajar en los factores coadyuvantes, para avanzar en el goce efectivo del mismo. Es en buena medida la forma como actúa la Corte Constitucional.

La toma de decisión en la escuela

Las dificultades que puede abocar la escuela para tomar medidas conducentes a brindar una mejor calidad de la educación o mejores entornos de aprendizaje pueden verse afectados por situaciones que escapan a su control. Problemas presupuestales en el caso de las instituciones públicas de educación, que dependen de las secretarías, las gobernaciones o el propio Ministerio, pueden incidir en el margen de acción de los responsables del ente educativo. Hacia el otro lado, las limitaciones pueden darse por la baja responsabilidad de los progenitores de los estudiantes frente a garantizarles a estos su derecho a la educación. Bajo compromiso para garantizar su asistencia al establecimiento escolar, poco o nulo acompañamiento en la elaboración de sus obligaciones escolares, etc., son aspectos que pueden afectar el esfuerzo de los educadores y su compromiso frente a la educación de los estudiantes.

Actividades

- Con base en el ejercicio anterior del tema 4, evaluar las condiciones a ser modificadas para garantizar el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

TEMA 6

Globalización y derechos humanos: multiculturalidad y universalidad de los derechos humanos.

Objetivo

- Se aspira a que el estudiante comprenda las tensiones en las que se mueve el ejercicio de los derechos humanos frente a las dinámicas actuales del llamado proceso de globalización.

Como ya se ha mencionado previamente, el reconocimiento del carácter universal de los derechos humanos, supone que ellos trascienden las especificidades culturales y sociales de las distintas colectividades humanas. Pero en la perspectiva de los derechos humanos, subyace igualmente el respeto al pluralismo en el reconocimiento de la pertenencia del individuo a un grupo étnico, cultural o religioso. Pero dentro de las tensiones posibles que emergen en las democracias modernas, se insinúa la de reconocer por un lado a todos los sujetos iguales ante la ley, mientras que el reconocimiento del multiculturalismo supone precisamente reconocer las diferencias (Burger, 1998). El artículo 2 de la Declaración Universal señala el reconocimiento de esas diferencias, y como se dijo previamente, con el advenimiento de la modernidad, el reconocimiento del sujeto como individuo autónomo, pasa por observar estas diferencias que caracterizan al individuo mismo. Sin embargo, la cultura trasciende al individuo para ser la expresión de un colectivo humano. En otras palabras, constituye la identidad no sólo del individuo, sino del conjunto de individuos con los que comparte unas creencias, unos rituales, y unas prácticas sociales. Pero como lo señala Burger (1998:195): “Si dentro de un Estado se llega a una colisión entre los derechos del individuo, definidos universalmente, y los derechos del grupo, definidos culturalmente, la decisión será unívoca: el grupo (como grupo) no tiene derecho a la sobrevivencia”.

Pero el multiculturalismo, como lo señala este mismo autor, es igualmente un producto de la modernidad, “en sí mismo, no constituye una norma o un valor. En casi todos los países occidentales es una realidad, es el resultado de desplazamientos demográficos y de dislocaciones políticas, pero especialmente de lo que con frecuencia se pasa por alto, de la producción propia de la modernidad”. (Burger, 1998: 195, subrayado en el original).

Las tensiones que derivan de esa multiculturalidad, constituyen la base de la búsqueda de consensos y el reconocimiento del ejercicio ciudadano es la condición sine qua non para el desarrollo de una sociedad pluralista y consentidora de las diferencias. Esto es lo que el filósofo estadounidense John Rawls denominaba los consensos traslapantes, la posibilidad de la búsqueda de consensos a partir de visiones del mundo y culturas distintas.

Pero si bien la multiculturalidad es una expresión de la modernidad producto en buena medida de los fenómenos migratorios que la han acompañado, una tensión mayor emerge hoy con el llamado proceso de globalización que pone en aprietos los procesos de gobernabilidad y de lo que se ha venido denominando la gobernanza. Pues por un lado se ha venido consolidando una agenda internacional por una más decidida defensa de los derechos humanos a lo largo del planeta, mientras, por el otro, el vector más dinámico de la globalización, la globalización económica, ha venido afectando el goce efectivo de los derechos económicos y sociales, y podría decir, que puja por un espacio mundial donde estos derechos, pero en general, la doctrina de los derechos humanos en su conjunto debiese verse supeditada a la lógica económica de la acumulación y valorización del capital.

Este vector del proceso de globalización, ha introducido cambios significativos en el funcionamiento de los mercados, y en particular del mercado laboral. Entre estos cambios es de resaltar el proceso de precarización del trabajo que se ha venido dando con intensidades diferenciadas dependiendo de la zona geográfica, como resultado de la recomposición de los procesos de trabajo sobre los cuales estas dinámicas han tenido lugar.

Con la crisis de la economía mundial de finales de los años 70 se produjeron transformaciones importantes en los procesos de acumulación introduciendo formas de flexibilización en distintos ámbitos de la esfera económica y, en consecuencia, en el campo laboral. El mercado laboral comenzó a estratificarse creando en primer lugar, un núcleo muy reducido de un tipo de trabajo altamente calificado, hoy denominado “trabajo inteligente”, con las mayores garantías laborales por tratarse del tipo de trabajo que ofrece las condiciones de competitividad que las empresas requieren, seguido de un trabajo también calificado de altos estándares profesionales igualmente con algunas importantes garantías laborales aunque inferiores a los primeros, y a partir de allí la creación de una plétora de modalidades de trabajo (tiempo parcial, subcontratación, supernumerarios, etc.) caracterizadas por trabajadores poco calificados y con muy precarias condiciones de contratación laboral (Harvey, 1990).

Estas transformaciones en la esfera del mercado laboral, conllevan efectivamente a una precarización del trabajo para un gran número de personas,

y a la fragmentación del trabajador colectivo, cuya expresión política se da a través de sus formas de asociación, especialmente la organización sindical, uno de los derechos humanos reconocidos en la Declaración Universal y en las convenciones, el de la libre asociación. En consecuencia, a una intensificación de las desigualdades entre los propios trabajadores se sigue la de poner en riesgo una de las capacidades fundamentales de todo ser humano, esa titularidad de intercambio, ese bien propio por naturaleza, que es la fuerza de trabajo. No sólo es limitar el uso de esa capacidad esencial del individuo como fuente de su propio desarrollo, sino también, el poder acceder a través de esta titularidad a los medios de vida necesarios para sí mismo y para sus dependientes. Pero es igualmente, contribuir a generar unas condiciones de subordinación y, por qué no decirlo, de alienación de la persona toda vez que la condición de estar empleado se convierte en un privilegio, y estarlo bajo condiciones de trabajo digno, lo es aún más, pues ahora quien trabaja que se siente favorecido por la sociedad que le da la oportunidad de trabajar, y no la sociedad quien es servida por el trabajo de sus miembros activos (ver Gorz, 1994 y Bula, 1999). La competencia es ahora una competencia por la subsistencia y el acceso a los puestos de trabajo disponibles, y no por mejorar su trayectoria social.

Este “nuevo” escenario, socava las condiciones mismas del ejercicio de la ciudadanía por un lado, y de las condiciones de la gobernanza², por el otro. En cuanto a la primera, compromete entre otros aspectos de la ciudadanía, el ya mencionado previamente, el de la ciudadanía social, pero incluso el reconocimiento mismo de la ciudadanía política en muchos casos³. En cuanto a la segunda, y siguiendo la definición del DREA, afecta las condiciones para un adecuado desarrollo económico y social de la sociedad en su conjunto, pero muy particularmente de sus miembros, afectando así, los aspectos institucionales de la misma, tales como los problemas de cohesión social, equidad e inclusión en todas las esferas de la vida social (económica, social, cultural y política).

2 De acuerdo con el DRAE, se entiende por ésta el “Arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía.”

3 En algunas sociedades, paradójicamente más “desarrolladas” la circunscripción electoral está sujeta a la condición de residencia de las personas. El desempleo ha conllevado a carecer de la misma lo que afecta su participación política.

Dicha tensión entre el llamado proceso de globalización liderado por el vector de la economía, y la mundialización de la agenda de los derechos humanos como espacio de dignificación de los seres humanos que habitamos el planeta y de las generaciones venideras, se han visto manifestadas en las expresiones de los movimientos conocidos como de anti-globalización o hetero-globalización y más recientemente en el de los “indignados” en Europa y el “somos más” de los Estados Unidos, entre otros. Ella constituye uno de las cuestiones sociales y políticas centrales de las sociedades actuales y del sistema capitalista mundial en su conjunto.

La escuela, espacio por excelencia de la multiculturalidad

Como ya se mencionó previamente, en las escuelas y los colegios, en particular en un país multicultural como el nuestro, la composición del estudiantado es social, cultural y étnicamente diversa. Educar en el derecho a la diferencia y el respeto al pluralismo constituye un eje central en nuestros entornos inmediatos. Aun así, y a pesar de que el sistema educativo colombiano es altamente segmentado, con pocos espacios que posibiliten la integración social de estudiantes provenientes de diferentes sectores socioeconómicos, la diferencia en capitales sociales y culturales plantea un problema central en cuanto al papel que la educación pueda jugar para ofrecer trayectorias sociales ascendentes a quienes han tenido la oportunidad de pasar por las aulas. Los llamados factores asociados a los desempeños escolares, entre ellos las condiciones socioeconómicas, generan desigualdades y heterogeneidades significativas entre estudiantes de una misma institución, pero principalmente entre los distintos tipos de institución educativa.

Actividades

- El profesor David Harvey presenta esta tensión arriba explicada en los siguientes términos:

“La globalización, en breve, plantea la cuestión nuevamente de la ‘permanencia’ de nuestra especie en el planeta tierra. Abre terrenos tanto en el debate conceptual y teórico como en las luchas políticas (las formas sombrías de lo que ya se puede discernir). Por encima de todo, obliga y posibilita redefinir los derechos humanos universales que se extienden mucho más allá de los reconocidos en 1948. [...] Estos derechos no se otorgan o atribuyen libremente precisamente porque pueden conducir a cambios revolucionarios en el orden social y en las economías políticas. Sólo se lograrán a través de las luchas. Esto supondrá argumentos intensos y a menudo irreconciliables, en particular cuando los derechos están en contradicción entre sí o, más significativamente, cuando sientan precedentes que son antagónicos para el funcionamiento del capitalismo de mercado” (David Harvey, 2000: 91).

- Desarrollar un ejercicio de validación o falsación de esta afirmación a partir del análisis desde un enfoque de derechos, de algunos de los hechos recientes de manifestaciones de descontento popular de gran magnitud acaecidas en cualquier región geográfica (Europa, Norteamérica, Suramérica, Asia) [realizar el trabajo por grupos de 5 a 6 personas entre los miembros de la clase]. Efectuar la respectiva plenaria y sintetizar las conclusiones más relevantes del ejercicio.
- Seleccione de su experiencia, dos situaciones de estudiantes con desempeños académicos opuestos (un buen estudiante frente a un mal estudiante) y analice, en lo posible, los factores que explican los éxitos o fracasos de uno y otro.

TEMA 7

Democracia y desarrollo: un binomio esencial de la modernidad

Objetivo

- Se busca por parte del estudiante una mejor comprensión de las relaciones y vasos comunicantes así como de las tensiones existentes entre democracia y desarrollo en las sociedades modernas actuales.

Se ha mencionado previamente la estrecha relación que existe entre ciudadanía y los derechos humanos. Así mismo, cómo estos constituyen un componente esencial de las democracias modernas. Pero Democracia y Derechos Humanos no son necesariamente sinónimos. A través de la democracia, o del ejercicio democrático, se busca empoderar al pueblo, a interpretar lo que algunos especialistas llaman la voluntad general, y es el pueblo quien se pregunta quién debe gobernar en razón de ese interés general. Los derechos humanos por su parte apuntan a empoderar a la persona, a los individuos, y se refiere por tanto a los derechos de los sujetos ciudadanos, y es este sujeto el que pregunta ¿qué hacen los gobernantes, cómo gobierna el pueblo o cualquier grupo social en el poder? (Donnelly, 2003).

La democracia por tanto es el resultado de la acción colectiva y de la interacción que los sujetos, pertenecientes a su vez a distintos grupos sociales (clases, castas, etnias, etc.), establecen para fijar las reglas del juego, el contrato social que habrá de regir sus destinos. Los derechos humanos, son una condición sine qua non para que este sujeto pueda ser partícipe de este proceso de acción colectiva y sus interacciones, que no es otra cosa que el ejercicio del ser ciudadano.

Se mencionaba igualmente la importancia que tiene para este ejercicio de la ciudadanía, entre otras, garantizar las condiciones del goce efectivo de la ciudadanía social, que se sustenta en el cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales. Por eso el desarrollo económico y social hace parte igualmente de un entorno garantista de los derechos humanos.

Tanto así que en la misma cumbre de Viena de 1993, se señaló el derecho al desarrollo como una condición esencial para el goce del resto de conjunto de derechos humanos, algo así como la tela de fondo para que estos se hagan visibles.

Sin embargo, las relaciones entre desarrollo⁴ y derechos humanos no dejan de generar ciertas tensiones, o por lo menos algunos dilemas. En relación por ejemplo a la satisfacción de las necesidades humanas, se suele plantear el dilema entre maximizar la inversión o reducir la pobreza. “Desviar” recursos hacia este último objetivo, podría comprometer la posibilidad de que los mismos fuesen más bien ser destinados a incrementar la inversión y a la postre traducirse en mayores fuentes de trabajo y generación de ingresos para los hogares. La lógica de este enfoque supone que las personas que ya no padecen necesidades esenciales pueden generar mayores niveles de ahorro y, en consecuencia, mayores grados de inversión. En un sentido fuerte, como lo señala Donnelly (2003), se buscaría desde esta perspectiva, limitar y controlar el consumo de las personas para liberar mayores recursos de inversión. Es decir, a menos consumo más ahorro, y a más ahorro mayores recursos para invertir. Y en un sentido débil, excluye al consumo como una de las perspectivas de derechos en los procesos de planificación del desarrollo (Donnelly, 2003).

En relación con el acceso equitativo a los medios de vida y a la riqueza, este enfoque tradicional del desarrollo, prevé que una sociedad en desarrollo en la medida en que su crecimiento avanza va a conocer en sus inicios un proceso creciente de desigualdad, pero una vez alcanzado su momento de madurez, y logrado por tanto un nivel de desarrollo suficiente, la tendencia comienza a revertirse y habría una confluencia hacia una mayor equidad. Esto es lo que en la literatura se conoce como la curva invertida de Kuznets. Según Donnelly (2003), esta es un sentido débil de la visión sobre la desigualdad que subraya dicho enfoque. Una visión con un sentido más fuerte, arguye que la desigualdad es una condición necesaria para el desarrollo (léase, crecimiento), toda vez, que como, en consonancia con lo señalado en el punto anterior, los pudientes poseen una mayor propensión a invertir, y recordemos que la inversión es la base del crecimiento económico.

4 Por lo menos de una determinada concepción que enfatiza el crecimiento económico como su eje fundamental.

Otro dilema aparece en relación, además de manera paradójica, con las libertades individuales. Suele decirse que la economía de mercado es por excelencia el espacio del ejercicio de las libertades de las personas. Sin embargo, uno de los dilemas que se expresa cuando se busca avanzar en dicha economía de mercado, en cuanto ciertas libertades civiles (v.g. derecho de asociación) podrían amenazar planes de desarrollo orientados a consolidar el crecimiento económico, y en tal sentido, se prefiere asumir políticas públicas impopulares siempre y cuando los objetivos del crecimiento sean alcanzados. En un sentido más estricto se dice que las libertades civiles y políticas deben ser “temporalmente” suspendidas para llevar a cabo dichos planes (Donnelly, 2003).

Siguiendo con las reflexiones de Donnelly, éste señala que el énfasis en los mercados, lo que algunos denominan el fundamentalismo de mercado, tiene como sustento que la búsqueda del bienestar individual, en la medida en que se suman todos los bienestares individuales se conduce al bienestar colectivo. Pero esta mirada no se hace con base en los derechos humanos, pues la búsqueda de ese beneficio individual puede suponer, y de hecho es la condición propia de la lógica de acumulación capitalista, la subordinación y alienación de un tercero para beneficio de sí mismo. Es además reconocido por la literatura que los mercados son indiferentes a la distribución, más aún, que conllevan de manera inherente procesos de concentración y centralización de la riqueza y tarde o temprano, quienes no tienen éxito en la competencia impuesta por las fuerzas del mercado terminan por quedar subordinados a someter la venta de su fuerza de trabajo a las condiciones de quienes pueden imponer las reglas de juego por las asimetrías a las que esa misma dinámica conduce (ver Bula, 1999: 18).

Por ello, como lo señala Donnelly (2003), el papel del Estado es fundamental para asegurar a los más desventajados, a aquellos que han sido menos favorecidos en el espacio del mercado, para que sean tratados con un mínimo de respeto y preocupación económica. En palabras del autor: “Los derechos humanos se necesitan para civilizar tanto la democracia como los mercados restringiendo su operación a un espacio de derechos bien definido y delimitado” (Donnelly, 2003).

Por eso el profesor Amartya Sen, Premio Nobel de Economía en 1998, ha planteado el problema del desarrollo desde una perspectiva más acorde con el enfoque de derechos. Para él, el problema del desarrollo debe verse como la posibilidad de que las personas puedan expandir sus capacidades humanas (la capacidad de ser y de hacer), es decir el espacio de sus realizaciones y de sus libertades. Así las cosas, el desarrollo de una sociedad se mide por cuánto contribuye a esa expansión de las capacidades de los individuos y de sus miembros, y por tanto, qué tanto se amplían los márgenes de libertad, no sólo del concepto de libertad negativa, en el sentido de garantizar los espacios de no injerencia en las libertades y derechos de las personas, sino también desde la perspectiva de la libertad positiva, de poder contar con los medios necesarios para hacer uso de esas libertades, esa capacidad de ser y de hacer.

Pero como bien lo subrayan Holmes y Sunstein (1999), hablar de los derechos humanos, supone dos aproximaciones distintas, una la moral, que analiza los derechos desde el punto de vista de los principios morales, de la filosofía moral o de los propios ideales de una sociedad; la otra más descriptiva que mira a las condiciones efectivas del goce de los derechos, a su lado empírico. Y desde esta perspectiva, se reconoce que todos los derechos implican un costo (económico) para la sociedad. Y que si bien el argumento moral es de la mayor relevancia, su efectividad depende de lo que en términos más coloquiales se llamaría el músculo presupuestal y financiero que una sociedad pueda tener. Por ello, el desarrollo a su vez es un derecho que subyace al cumplimiento y observación de los demás derechos. Vistas así las cosas, el desarrollo desde una perspectiva de los derechos humanos, supone que se garantice el acceso a los medios y condiciones que satisfagan los distintos derechos pero además debe hacerlo de manera sostenible, tanto para las generaciones presentes que aún ven en un grado muy bajo la satisfacción efectiva de sus derechos, como para las generaciones futuras a quienes les debemos garantizar al menos la disponibilidad de recursos con los que potencialmente hoy contamos para hacer efectivo el goce de tales derechos. Esto no es más que la consigna de avanzar hacia un Desarrollo Humano Sostenible.

Actividades

- Proyectar el video “La Isla de las Flores”⁵. Posteriormente por grupos llevar a cabo una discusión sobre las relaciones entre el mercado y los derechos humanos. En plenaria socializar el resultado de la discusión de los grupos y extraer las conclusiones más relevantes.

TEMA 8

La educación: elemento pivote en la construcción de ciudadanía y consolidación del desarrollo económico y social

Objetivo

- Se espera que la persona participante en el módulo comprenda el alcance del rol que juega la educación formal en los procesos de construcción de ciudadanía, y por tanto, cómo se constituye en una condición necesaria más no suficiente del desarrollo económico y social.

Siguiendo los lineamientos planteados por Emma León Vega (1991) en su abordaje de la educación, ésta puede mirarse desde dos ópticas que por lo demás están en alguna medida correlacionadas. Por un lado, señala la autora, se puede ver “la educación como modalidad y concreción de un espacio formativo [que] ha sido considerada en la actualidad como elemento primordial que, articulado con otros (por ejemplo la comunicación a gran escala), sustenta mecanismos de reproducción y expansión de la dinámica social” (p.94). Otra mirada, en línea con esta primera, “se refiere a la confluencia de dos clases de intereses en el espacio educativo, los que se relacionan con la demanda de mayores y mejores niveles de vida, producto de las luchas democratizadoras en el continente a lo largo de este siglo y, por otro lado, los intereses que responden a las necesidades de desarrollo económico de acuerdo con el diseño de un mapa social, que en términos

5 Director Jorge Furtado. (1981).

generales se ha delimitado en América Latina en función de los criterios de la modernización, en tanto que sus procesos y productos se han considerado como el marco en el que se objetiva el progreso social” (p.95).

En cuanto al primer aspecto confluyen dos espacios importantes de construcción y transmisión del conocimiento, por un lado el de los contenidos mismos, por el otro, las formas organizacionales a través de las cuales se estructura el acceso y difusión de dicho conocimiento. Como resultado de estos dos ámbitos, “en esta articulación el contenido toma una forma concreta, una manera específica de realización que en el proceso educativo se expresa como principios pedagógicos enunciados para dirigir las tareas educativas, y en los que se sintetizan los supuestos del aprendizaje, las características de los participantes, etcétera” (León Vega, 1991: 96).

Si bien es cierto que en algunos enfoques la educación suele asumirse como un medio que además de contribuir a una trayectoria social ascendente de la persona, podría incluso garantizarla, y ser así un instrumento para romper el ciclo generacional de la pobreza. Pero existe una amplia literatura sobre aquellos factores asociados que pueden afectar esta premisa, y que como lo señala León Vega (1991: 95) se traduciría más en un “catalizador de las condiciones preexistentes”. Aspectos relacionados, por ejemplo, con el capital social (apoyos de redes sociales) y el capital cultural (hábitos y costumbres) de las personas, pueden afectar un mejor desempeño del estudiante en el sistema escolar, y el mismo capital económico sin duda puede limitar las condiciones para alcanzar las metas del individuo, como ha sido ampliamente estudiado por el profesor Pierre Bourdieu.

Estas circunstancias no obstan para que el sistema educativo sea pensado en sus funciones en los procesos formativos, donde, el aprendizaje, y todos los elementos que lo componen y lo acompañan, constituyen el factor pivote que permite, en principio, reconocer el efecto de estos factores asociados entre los educandos. Para León Vega, entre estos cabe mencionar dos que son relevantes, el carácter de los contenidos en cuanto a su coherencia interna y de su componente de realidad, por un lado, y en cuanto a la forma como se organizan estos contenidos para responder a las condiciones y particularidades de los sujetos a quien va dirigida la acción (León Vera, 1991: 99).

Este proceso de aprendizaje así visto remite a lo que autores como Doyal y Gough analizan respecto al papel de la educación por un lado, en brindar los medios para un mejor desempeño de la persona en su medio social, y por el otro, a la posibilidad de cualificar su participación política en los procesos de toma de decisión. La primera es un tipo de educación de la que se espera que la persona adquiera las capacidades y habilidades necesarias para forjar su proyecto de vida autonomamente; la segunda, supone un nivel de educación de contenido más crítico que permita al individuo juzgar sobre su medio social y avizorar formas alternativas de estructuras sociales. Es el tipo de educación que a través de la multiculturalidad permite, forjarse puntos de referencia sobre otras formas de vida y organización social a través de las cuales la persona puede juzgar su propio modo de vida.

En ese sentido, la educación puede jugar un papel central en la construcción del sujeto ciudadano, y a través de su acción coadyuvar a la afianzamiento del desarrollo económico y social.

Actividad

- En su conclusión la profesora Emma León Vera asevera y se pregunta:

Si consideramos a la educación como un espacio intencionadamente estructurado, que se propone la formación de sujetos en función de una meta, cabría preguntarse si la meta que dirige a un proceso formativo se refiere al conocimiento o a la conciencia: si la exigencia hace que el sujeto se relacione con la realidad a través de conocimientos adquiridos por medio de los procesos de aprendizaje o, por el contrario, que el sujeto transforme al conocimiento en elementos activos de conciencia, lo que requiere de la construcción de relaciones con una realidad que, en tanto inacabada, no necesariamente está aprehendida, pero para lo cual el aprendizaje puede ser un instrumento. [...] ¿Puede verse al aprendizaje como un medio a través del cual el sujeto puede desarrollar una capacidad de pensar al conocimiento, y en este proceso pensar la realidad?

Con base en trabajo en grupos, ¿cómo respondería dicha pregunta?

TEMA 9

Modernización y modernidad: ¿cómo educar en derechos humanos para una democracia de ciudadanos y un tránsito hacia una sociedad moderna e incluyente?

Objetivo

Se intenta brindar a los participantes instrumentos conceptuales sobre la importancia de educar en derechos humanos en la perspectiva de construir una sociedad más democrática e incluyente, a partir del papel que pueden jugar los educadores en la transmisión del conocimiento teórico y práctico en la materia.

Aunque parece haber consenso en torno a la idea de que la educación enriquece la vida de la gente, las razones por las que se le considera valiosa no están libres de controversia. Con el riesgo de caer en el reduccionismo extremo, podrían señalarse dos grandes posturas con significativos matices y variaciones. En primer lugar, una línea de argumentación, propia de las teorías del capital humano, que concentra el valor de la educación como promotor de las capacidades productivas de las personas y en sus implicaciones para el desarrollo económico. Una segunda interpretación, propia del enfoque de capacidades de Amartya Sen (1998) y algunas corrientes pedagógicas (Martínez; 2004), concentra el valor de la educación en el enriquecimiento de las capacidades humanas, productivas y no productivas, y en la expansión de las libertades.

El lugar que ocupan los derechos en la educación y, en particular, la educación en derechos humanos como contenido esencial del primero, depende en buena medida de la perspectiva desde la cual se valora la importancia de la educación. Desde la perspectiva del capital humano las consideraciones sobre la enseñanza y la práctica de los derechos humanos parecerían algo meramente instrumental en tanto no deriva de manera directa en un fortalecimiento de la capacidad productiva y de generación de riqueza del individuo. Desde la perspectiva de las capacidades, en contraste, la educación en

derechos humanos ocuparía un lugar central en tanto la dignidad del ser humano y el disfrute de sus derechos, operarían como medios y fines del proceso educativo.

Bajo esta segunda perspectiva, el éxito del proceso educativo se juzgaría fundamentalmente a partir de tres consideraciones. En primer lugar, el reconocimiento de los educandos como sujetos con derechos; en segundo término el respeto de los derechos humanos de los educandos y los educadores en el proceso educativo; y, finalmente, el aporte de la educación al disfrute de los derechos individuales y colectivos y a la consolidación de una sociedad democrática e incluyente.

El logro de dichas metas está lejos de ser un proceso que surja de manera espontánea. Supone esfuerzos desde el Estado, la sociedad (de manera muy especial los docentes) y la familia, para el respeto, protección y garantía del derecho a la educación y para la plena integración de los derechos humanos en el proceso educativo.

Desde el Estado, por ejemplo, supone que, además de disponer de infraestructura, docentes y cupos escolares para que los niños, niñas y jóvenes puedan disfrutar del proceso de enseñanza (disponibilidad); asegurar el acceso, sin discriminación alguna, de todos los niños, niñas y jóvenes al sistema educativo (accesibilidad); promover la enseñanza de calidad y su aceptabilidad desde el punto de vista académico y cultural (aceptabilidad); y, evitar la deserción y adaptar el sistema educativo a las necesidades de los diferentes grupos poblacionales (adaptabilidad), definir estrategias para integrar los derechos a todo el proceso de planeación y ejecución de las políticas educativas. En este sentido, pareciera no ser suficiente con incorporar una cátedra de derechos humanos a la enseñanza primaria, secundaria y superior. Parecería necesario además promover medidas para que las estrategias educativas interioricen el valor de los derechos humanos y la escuela se convierta en un espacio de pleno respeto, promoción y disfrute de los mismos (Pérez; 2007).

Desde los docentes, por su parte, incorporar los derechos humanos en el proceso educativo demanda serios retos que pasan desde el conocimiento de los derechos humanos hasta educar en la adversidad y en la diversidad. En materia de conocimientos, los docentes enfrentan desafíos en la medida

en que el sistema educativo del que son fruto no ha sido diseñado a partir de consideraciones de derechos. No sobra advertir que en Colombia, muchos profesionales pueden obtener su título de grado sin haber tomado un solo curso de derechos humanos y los docentes no son la excepción. Los derechos llevados a la práctica del proceso educativo demandan herramientas conceptuales y pedagógicas para los que los docentes requieren políticas de formación y capacitación.

En cuanto a educar en la adversidad, pareciera altamente complejo impartir cátedra sobre derechos como la educación y un nivel de vida adecuado, por ejemplo, en entornos donde la infraestructura educativa amenaza ruina y donde la población enfrenta extremas condiciones de pobreza y miseria.

Educar en la diversidad, por su parte, demanda esfuerzos del docente y el sistema educativo en su conjunto para promover la igualdad y la no discriminación como valores centrales del proceso educativo. Como bien señala Tomasevski (2004), los niños y las niñas aprenden sobre discriminación en su entorno primario y ponen en práctica su conocimiento, discriminando al diferente (las personas con discapacidad, las personas pertenecientes a pueblos indígenas y comunidades negras, las personas con diversa orientación sexual e identidad de género, entre otras), en el ámbito de la escuela. El reto del docente en esta materia es doblemente complejo: superar sus propios prejuicios para generar una comunidad educativa inclusiva y respetuosa de los derechos humanos y promover nuevos valores en los estudiantes que en muchos casos pueden ir en contravía con lo que se aprende en casa.

Finalmente, la familia, eje fundamental del proceso educativo, requiere no sólo priorizar la inversión en educación, no pocas veces sacrificando la atención de otras necesidades básicas del hogar como la alimentación, sino promover valores democráticos en los niños, niñas y jóvenes. Las prácticas democráticas o antidemocráticas aprendidas en casa parecieran demarcar en buena medida el respeto del individuo por los derechos humanos.

Actividad

- Mirar la película Plegarias por Bobby y discutir en grupos los problemas que pueden identificarse en relación con los problemas y desafíos para educar en derechos Humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arango, R. Dogmática de la vulneración de derechos sociales fundamentales, en Diana Lucía Osorio Sánchez (2009). (Ed.) Derechos Humanos y Políticas Públicas, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Arrieta, A. Dogmática de los derechos y estrategias de abordaje. (2009) En: Diana Lucía Osorio Sánchez (Ed.) Derechos Humanos y Políticas Públicas, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Bula, J. y Camacho, L. F. Ciudadanía y trabajo infantil. La lógica económica y la dimensión ética del problema del niño trabajador. (2006). Universidad Externado de Colombia, caps. 1 y 2.
- Bula, J. Derechos Humanos, desarrollo económico y democracia: las tensiones para una política pública, en Diana Lucía Osorio Sánchez (2009). (Ed.) Derechos Humanos y Políticas Públicas, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Bula, J. Vulnerabilidad, equidad y democracia. (1999). En: Equidad y política social en Colombia. Seminario Pobreza y Política Social en Colombia, Vol. I, Universidad Nacional de Colombia/FESCOL/CINEP.
- Burger, R. & Cabrera, C. El multiculturalismo en el Estado de derecho secular. Una definición de fronteras a partir de la teoría de la civilización, Revista Mexicana de Sociología, UNAM, Vol. 60, No. 3 (Jul. - Sep., 1998), pp. 183-196.
- León Vega, E., La educación: una problematización epistemológica, Revista Mexicana de Sociología, Vol. 53, No. 4 (Oct. - Dec., 1991), pp. 93-106

- Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Anthropos editorial. Bogotá.
- Poblete Troncoso, M. Los Derechos Humanos y las Naciones Unidas, Revista Mexicana de Sociología, UNAM, Vol. 14, No. 2 (May - Aug., 1952), pp. 219-242.
- Ríos Figueroa, J. Justicia constitucional y Derechos Humanos en América Latina, Revista Latinoamericana de Política Comparada, enero 2010, pp. 53-68.
- Pérez, L. (2007). Desarrollo, derechos sociales y políticas públicas, en Los derechos sociales en serio: hacia un dialogo entre derechos y políticas públicas. Pérez, L; Rodríguez, C y Uprimny, R. De Justicia. IDEP. Bogotá.
- PNUD. La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. PNUD, 2004
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana, en Cuadernos de Economía, No. 29. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Tomasevski, K. (2004). El asalto a la educación. Intermón, Oxfam. España.

5

FORMACIÓN POLÍTICA Y GESTIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

*Josué L. Sarmiento Lozano **

Licenciado en Ciencias Sociales, Especialista en Educación y Maestría en Educación. Ha tomado diferentes cursos de posgrado en universidades nacionales y extranjeras en temas relacionados con educación, historia y Ciencias Sociales. Profesor del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Ha realizado consultorías e investigaciones para el ICFES, el Ministerio de Educación Nacional, la Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia y diferentes organizaciones sociales y comunitarias. Es investigador del Centro de Pensamiento Raizal, de Bogotá.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

- Desarrollar algunas de las discusiones contemporáneas acerca de las posibilidades y limitaciones de la formación ciudadana en la escuela desde referentes teóricos críticos, para que los participantes puedan problematizar su práctica docente y explorar una ruta de trabajo tendiente a la formación de sujetos políticos desde un escenario como la escuela.
- Proponer un referente teórico que permita reconocer en la propuesta del Laboratorio de Proyectos en Formación Política, una ruta de trabajo

adecuada a las necesidades contemporáneas de la formación ciudadana en las instituciones educativas, desde el enfoque de Gestión Ciudadana.

- Generar un espacio de confluencia y aplicación de los saberes y discusiones desarrollados en los demás módulos de la Especialización alrededor de la Formación Política, en el que los participantes puedan construir sus propuestas de trabajo y llevarlas a cabo de manera sistemática, adecuadas a sus contextos particulares.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de su trayectoria como institución dedicada a la promoción y el desarrollo de la democracia, la Escuela Galán ha elaborado una serie de materiales de formación política y promoción de la democracia, en procesos de formación llevados a cabo en diferentes lugares del país, especialmente dirigidos a docentes, jóvenes y líderes comunitarios y políticos.

En esta oportunidad, presentamos el Módulo Formación Política y Gestión Ciudadana, como una propuesta pedagógica dirigida a docentes, directivos docentes y personas interesadas en los procesos de formación política de jóvenes, a partir del trabajo llevado a cabo con docentes del municipio de Soacha (Cundinamarca), en el cual recogimos la experiencia y los saberes acumulados tras años de trabajo en el tema y que se materializan en un modelo pedagógico denominado Gestión Ciudadana, el cual se ha venido construyendo y resignificando colectivamente, con cada sujeto, con cada interlocutor, con cada actor social y político.

En este sentido, hemos retomado la propuesta de “Gestión Ciudadana”, desarrollada por la Escuela Galán para Smurfit Kappa y la hemos adecuado a las exigencias y carácter del Diplomado y la Especialización que llevamos a cabo con la Universidad Pedagógica Nacional con los maestros y maestras del municipio de Soacha. La propuesta de “Gestión Ciudadana” es una apuesta por la construcción de los jóvenes como sujeto político, por su autonomía y organización juvenil, y se fundamenta en un enfoque de construcción de conocimiento y de la acción colectiva como participación solidaria.

A manera de referentes teóricos, el Módulo Formación Política y Gestión Ciudadana se organiza en tres partes: inicialmente, una reflexión sociológica sobre la escuela, donde se examinan algunos aspectos claves que permiten comprender el escenario escolar desde una perspectiva crítica; una segunda parte indaga por la pertinencia de una propuesta de formación política para jóvenes desde el enfoque de formación de “sujeto político”, e incluye algunos de los presupuestos pedagógicos que sustentan la propuesta; y una tercera parte que contiene la explicación metodológica sobre su

funcionamiento, incluye las referencias sobre los talleres y los ejercicios a realizar con los estudiantes. Para esta parte seguimos la guía “Liderazgo y Ciudadanía en tiempo de colegio” (Uribe, Mónica. Et Al. S.f), un manual para formadores desarrollado por la Escuela Galán donde se detalla paso a paso el proceso a seguir en términos metodológicos.

PARTE 1. LAS LÓGICAS DEL CAMPO ESCOLAR

Es necesario aquí adelantar una breve reflexión acerca de la educación escolarizada: ¿qué es, qué sentido tiene o ha tenido y qué papel juega en la sociedad contemporánea, desde una perspectiva crítica? Es así que se discuten las teorías que valoran la escuela como una institución destinada fundamentalmente a favorecer la movilidad social, la igualdad de oportunidades, el acceso amplio a la cultura y la formación integral del ser humano, en suma, a una mayor justicia social. ¿Por qué hacer esta lectura? Para poder comprender la manera como opera el sistema, los cambios sociales e institucionales a los que nos enfrentamos contemporáneamente y para evaluar la pertinencia de una propuesta de formación política desde la perspectiva de construcción de sujeto político.

La escuela entendida como estrategia de reproducción del orden social es un enfoque recurrente de la sociología de la educación desde la última mitad del siglo XX, especialmente desde los trabajos de sociólogos como Althusser, Bourdieu, Passeron, Bernstein y Foucault, entre otros. Desde esta perspectiva, las funciones que desempeña la escuela en las sociedades occidentales actuales están ligadas estrechamente a las exigencias del sistema capitalista y de la división social del trabajo, en suma, a las relaciones de explotación y de dominación.

Para algunos la escuela reproduce fielmente las contradicciones del sistema económico y las dominaciones que ocurren en el mundo social, para otros la escuela se configura como un campo de poder, entendido como:

“un campo de fuerzas definido en su estructura por el estado de la relación de fuerza entre las formas de poder o entre especies diferentes

de capital. Es también inseparablemente un campo de luchas por el poder entre detentadores de poderes diferentes, un espacio de juego donde los agentes y las instituciones, que tienen en común el poseer una cantidad de capital específico (económico o cultural, sobre todo) suficiente como para ocupar posiciones dominantes en el seno de sus campos respectivos, se enfrentan desplegando estrategias destinadas a conservar o transformar esa relación de fuerza” (Bourdieu. 1993. Pág. 390 – 391).

El enfoque de campo de fuerzas es útil para entender la escuela y su papel en la sociedad. En el campo de poder escolar los agentes se esfuerzan por legitimarse, y ello se entiende desde Bourdieu: “ningún poder puede contentarse con existir en tanto que poder, es decir en tanto que fuerza... arbitraria” debe justificarse por existir como existe “debe hacerse reconocer como legítimo” (Bourdieu. 1993. Pág. 392). Las pugnas (abiertas o sutiles) entre docentes, grupos de docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, personal administrativo y demás habitantes del campo de poder escolar, se explican en buena medida desde este enfoque, y configuran colectivamente sus identidades.

Es importante señalar que en el campo escolar se configuran identidades, es complejo, múltiple y dinámico, ha sido construido en la interacción de discursos de diferente procedencia-potencia, inmerso en una estructura, en un sistema donde la tradición y la función reproductora del orden son centrales en su accionar, al mismo tiempo que aparecen y se expresan funciones de producción, así como formas de resistencia y potencias transformadoras.

“La Escuela es, por tanto, para Foucault uno de los espacios en el que se ensayan nuevos procedimientos y tecnologías que hacen posible la formación de una nueva anatomía del cuerpo, de una nueva física del poder, y que contribuye, en determinados momentos históricos, a la formación de identidades sociales nuevas. Pero, además, uno de los efectos del proceso de individualización y de interiorización de las prácticas pedagógicas es el de contribuir al nacimiento del sujeto

psicológico. La genealogía subraya, por lo tanto, más especialmente las funciones ‘productivas’ que las ‘reproductivas’ de la Escuela” (Varela, s. f.).

El hecho de que la escuela se encuentre en medio de las tensiones entre control-tradición-reproducción, de un lado, con dinámicas de resistencia y transformación, del otro, refuerza la idea de la escuela como “campo de poder”.

Para las argentinas Alicia del Valle y Adriana Vega, la idea de la escuela como campo de fuerzas expresa las tensiones entre la tendencia a la reproducción del orden existente y su capacidad para la transformación de realidades sociales, que en algunos momentos sirvió como estrategia de ascenso social a algunos sectores excluidos:

“el campo de la educación escolar está atravesado simultáneamente por fuerzas reproductoras y transformadoras, por fuerzas centrípetas (hacia adentro) y por fuerzas centrífugas (hacia afuera), que, según los momentos históricos, se impusieron unas sobre otras. Así recordamos que en la década de 1960 se concibió la educación como un factor de mejoramiento de la calidad de vida en general, por su fuerza transformadora y las posibilidades de ascenso social que brindaba, para pasar luego, en la década de 1970, a considerar la educación como conservadora del statu quo”. (Del Valle-Vega. 2006. Pág. 95)

Se puede decir que en la educación escolar coexisten ambas tendencias: transformación y conservación, como fuerzas en tensión. Interiormente, como campo de poder, en la escuela se manifiestan relaciones de poder donde intervienen múltiples fuerzas y sujetos en disputa (maestro y estudiantes en las aulas, maestros y directivos, directivos y estudiantes, maestros y padres de familia, directivos y padres de familia, hijos y padres). La naturaleza arbitraria de las relaciones de poder se ocultan, ya que el orden y las identidades que se construyen a partir de esas relaciones logran aparecer como naturales, como reales y auténticas.

En relación con el sistema exterior al individuo (el espacio social) las relaciones de poder dan una idea de orden y en relación con el interior del individuo, también dan lugar a un orden 'mental', a un sistema de defensas psíquicas contra todo aquello que pueda debilitar y manifestar las contradicciones del orden categorial y social. En un aula de clase la relación de poder es evidente: el maestro de pie frente al grupo de jóvenes que se encuentra sentado, en puestos cuidadosamente ordenados dirigidos hacia el lugar del docente. La persistencia de este orden que encarna también el disciplinamiento del cuerpo y de la mente hacen parte integral del aparato escolar. Las prácticas pedagógicas se inscriben en esa lógica.

Desde esta perspectiva, la escuela también es un lugar de confrontación de relaciones de poder, en el que se producen y circulan discursos; dicha producción "está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad" (Foucault, M. 1992. Pág. 12). La escuela es uno de los lugares donde se ejercita y adoctrina en tales procedimientos a las generaciones jóvenes, pero Foucault va más allá: "Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican" (Foucault, M. 1992. Pág. 38).

Dentro de las caracterizaciones más comúnmente extendidas, se concibe la escuela como mecanismo de control social, este carácter se encontraría en los orígenes mismos de la escuela pública. De acuerdo con Donald (1995), en Inglaterra las primeras formas de escuelas estatales propiamente dichas aparecieron hacia el siglo XVIII en un momento de agitación social muy fuerte, precisamente el establecimiento de escuelas estatales ayudaba a conjurar los peligros que encarnaban "las multitudes". Hoy en día parece que estos argumentos siguen vigentes, pues se ha sostenido que a mayor escolaridad, menores índices de violencia y criminalidad. De este modo se entiende a la educación (y a la escuela) como mecanismo de control social, acompañada de formas asistencialistas que buscan limitar o eliminar los deseos de liberación por parte de los individuos al ponerlos a competir por bienes escasos. (bio-política/bio-poder).

Desde Bernstein, el discurso de instrucción está siempre imbricado en el discurso regulador y éste en el discurso dominante; encarna una lógica y una forma de pensar que se van interiorizando, que van siendo apropiadas por parte del alumno. De este modo, la escuela enseña a adecuar los discursos de acuerdo con los objetivos que se persiguen, a decir lo apropiado, de acuerdo con las circunstancias de momento lugar y –por supuesto, dependiendo del destinatario; así mismo la escuela también enseña callar, a guardarse los comentarios inapropiados o que pueden generar una reacción negativa por parte del interlocutor y que a la larga pueden perjudicar al hablante, sobre todo si se encuentra en una situación de subordinación con respecto al interlocutor.

Siguiendo a Bourdieu y a Foucault, en la escuela se escenifican una serie de confrontaciones por el poder entre diferentes actores del escenario escolar. Cada quien busca hacer prevalecer su poder e imponer al otro la condición de reconocerle como tal. En un salón de clases, este proceso se presenta de manera evidente y palpable. Por una parte la disposición del espacio, el alineamiento de los pupitres de los escolares en filas de frente al profesor, quien ocupa un lugar predominante hacia el cual apunta la distribución física del mobiliario. Por otro lado, la relación de poder que se establece entre el maestro y los alumnos impone también un régimen de verdad a su discurso en el aula, esta relación de poder se origina y auto reproduce por la autoridad que se le otorga y por el carácter de verdad que adquiere su saber en el entorno del aula. Dicha relación se ve reforzada y legitimada por el propio discurso del maestro, las prácticas pedagógicas (entendidas también como estrategias de imposición del discurso docente), las prácticas asociadas y recurrentes como la evaluación, la enunciación (la clase), la pregunta, la titulación académica que posee el maestro, además de su propio dominio disciplinar. Puede afirmarse que el conjunto de la práctica pedagógica cotidiana está orientado a legitimar la imposición arbitraria del poder del maestro.

Por parte de los estudiantes, se perciben diferentes maneras de afrontar el poder del maestro en el aula. El rumor, la desobediencia abierta, la circulación de papелitos con textos satíricos o de diferentes géneros afines, el anónimo, cierta gestualidad, hasta el hecho simple de botar basura en un salón que percibe ajeno, entre otras formas, se convierten en maneras (más

o menos sutiles) de enfrentar las relaciones de poder con los maestros. Sin embargo, el régimen de escolarización en el cual se inscriben los estudiantes desde tempranos años, impide que se enfrenten y cuestionen abiertamente las prácticas pedagógicas que legitiman el poder docente. Su resistencia es sutil o primaria (reactiva).

Por otro lado, la máquina escolar dispone de ciertas fechas especiales para atenuar las tensiones, son días en los que ocurre cierta “carnavalización” del espacio escolar: el día del maestro, los bazares, el día del alumno. En ellas, las tradicionales relaciones de poder se invierten o son momentáneamente alteradas, los estudiantes asumen un papel protagónico en la organización de las actividades (acompañados por algunos maestros) y los directivos y maestros se involucran de maneras no usuales, en algunos casos subordinadas. Como todas las actividades no usuales, estas situaciones carnavalescas son espacios esporádicos dentro de la estructura escolar, que a la larga, terminan reforzando el régimen y las relaciones de poder existentes.

Para tener éxito en la escuela, se necesita:

Aprender a leer y escribir: es la condición sine qua non para mantenerse en la escolaridad;

Asimilar las operaciones aritméticas y los conocimientos geométricos que se utilizan también en otras disciplinas y no sólo en matemática;

Poder organizarse de manera independiente en la búsqueda y el uso de información;

Ser ordenado limpio, servicial, cooperativo y no violento.

“...cuando un niño entra en la escuela empieza a aprender no sólo el currículum oficial, académico, explícito (...), sino también el ‘oficio de alumno’ de ese tipo de escuela; es decir, otro currículum más oculto e informal, sin el cual le va a ser difícil adaptarse a

las numerosas demandas de la dinámica escolar. Por ejemplo, ha de aprender a comportarse de una forma determinada (guardando su turno, no hablando mientras se hacen los ejercicios de clase, haciendo los deberes rápido y bien, empleando un tono de deferencia con el maestro...). El ‘alumno modelo’ es por supuesto aquel que ajusta su aprendizaje -particularmente, el informal- a las expectativas clásicas de la institución escolar; es decir, el que se adapta mejor a la cultura de nuestras escuelas (orden, higiene, interés, concentración, puntualidad...”

Tomado de Del Valle y Vega. 2006. Pág. 105.

PARTE 2. LA FORMACIÓN DE SUJETO POLÍTICO

Hacia una escuela vinculada con el entorno social

Luego del somero examen a la educación escolarizada, afloran muchas dudas acerca de su pertinencia como escenario de construcción de sujeto moderno, autónomo, libre y dueño de sus actos. Si se pensaba que era el lugar para construir procesos de transformación social puede salirse desilusionado, dado que se constataría la incapacidad de construir –desde el escenario institucional de la escuela- un lugar que rompa con las lógicas de poder que lo han construido y definido y que hacen parte de su “naturaleza”.

A manera de ejemplo, cuando un maestro o maestra recién egresado más o menos formado políticamente, llega a una institución escolar, aspira en cierto modo a transformarla orientando su práctica docente para la libertad y la autonomía. Al incorporarse a la institución escolar se encuentra con una serie de rutinas escolares cuidadosamente elaboradas y refinadas, que terminan por estrechar su campo de acción y pensamiento: un sin número de formatos de registro para cada situación, que consumen el poco tiempo del que dispondría para reflexionar y producir saber desde la propia

práctica; y un culto excesivo por lo formal: puntualidad, disciplina, vigilancia, orden y control, lo que algunos directivos docentes denominarían: “el día a día” institucional. En este contexto, la práctica pedagógica corre el riesgo de incorporarse en la rutina y perder el carácter inicial de proceso de formación para la libertad y la autonomía.

No se puede negar que como escenario de producción de saberes, reproducción del orden social y circulación de discursos, la escuela sigue siendo un lugar importante, por cuanto detenta el monopolio de otorgar títulos y diplomas, al tiempo que consagra un tipo de saberes como conocimiento legítimo y forma en la aceptación de un orden y un régimen de verdad hegemónico. Esto, unido a su amplia historia y a las diversas formas que adoptan las pedagogías contemporáneas, garantiza cierto cumplimiento de sus propósitos.

Ahora bien, ¿es posible pensar en este marco una institución escolar que prepare para la acción social, fomente la iniciativa, el liderazgo, la solidaridad y la acción política organizada? Nuestra propuesta desde el laboratorio de Formación Política es un paso en ese sentido. Conscientes de las limitaciones del espacio escolar arriba señaladas, buscamos construir nuevas relaciones entre la escuela y su entorno social, de tal manera que al reconocerse en su propio contexto se abra a la reflexión, la investigación y la búsqueda de la pertinencia en relación con las necesidades del entorno.

El constructivismo en nuestra propuesta de formación política

El constructivismo es una de las fuentes originarias de nuestra propuesta pedagógica de formación de sujeto político desde la gestión ciudadana. En primer lugar por el protagonismo que otorga a los maestros y maestras en el proceso de generar las condiciones apropiadas para que los estudiantes aprendan. En este sentido es crucial la convergencia en la escuela de diferentes tipos de conocimiento: el conocimiento científico, el conocimiento didáctico y el conocimiento disciplinar de los profesores y conocimiento cotidiano de los estudiantes. La manera como maestros y maestras permitan y promuevan la interacción de estos conocimientos resulta fundamental

a la hora de generar procesos de aprendizaje en los estudiantes (Ver a este respecto Porlan. 1993).

En nuestra propuesta de formación política, el maestro adquiere una importancia central. Desde el constructivismo consideramos que el maestro antes que poseedor de la verdad y las respuestas a todo interrogante, debe ante todo ser un incitador, facilitador y si se quiere un mediador, entre ese conocimiento disciplinar y el estudiante, que está en camino de aprehenderlo. El maestro es un participante del proceso de aprendizaje con sus estudiantes, no debe poseer todas las respuestas pero debe saber guiar las indagaciones e investigaciones de los estudiantes. Para ello, debe conocer muy bien los intereses de sus estudiantes, sus fortalezas y necesidades, saber contextualizar las actividades y ejercicios, y no perder de vista la importancia de desarrollar las competencias básicas,¹ como eje de la labor docente, sea cual sea el área en que se desempeña.

Por esta razón se afirma que el maestro debe ante todo preocuparse para que el estudiante aprenda a pensar, lo cual significa aprender a razonar. En este proceso es que debe tomar en cuenta los intereses de los estudiantes para poder hacer más eficiente su labor.

Algunas características del oficio del maestro desde nuestra perspectiva serían:

- El maestro estimula, valora e incluye en su práctica pedagógica las iniciativas de los estudiantes. Entendiendo que asumir las iniciativas de los estudiantes es la manera para motivarlos y partir de sus intereses y expectativas y de esta manera poder obtener resultados de aprendizajes realmente pertinentes.
- El maestro utiliza información de diferentes fuentes, tanto primarias como secundarias, además de recursos materiales físicos, interactivos y manipulables. Esta característica permite señalar que hay una independencia de los libros de texto, los cuales no son suficientes si se considera

1 Hablamos de competencias básicas en el sentido de la capacidad de utilizar los saberes en situaciones específicas. No se trata pues de un saber que se memoriza para rendir cuentas en un examen, sino un saber que nos ayuda para comprender y actuar en el mundo. Desde esta perspectiva el saber escolar gana en sentido, para hacerse significativo a los ojos de los estudiantes. Ser competente es ser capaz, no se trata por lo tanto de ser competitivo, aunque la lógica escolar imperante y las necesidades del mercado laboral, tienden también a ese propósito, como lo vimos en la sección anterior.

que los intereses de los estudiantes pueden ser tan amplios, que ningún libro de texto resultaría apropiado. De este modo los recursos de trabajo en clase deben ser ampliados, donde la internet, con sus sitios especializados (no las enciclopedias virtuales) adquiere un lugar preponderante.

- El maestro, a tono con los estándares curriculares, se interesa por que sus estudiantes puedan: clasificar, analizar predecir, crear, inferir, deducir, elaborar, pensar, etcétera. Este tipo de operaciones se obtiene del trabajo con información de fuentes primarias y secundarias.
- El maestro fomenta la interacción, el debate y la colaboración entre estudiantes, y participa con ellos en conversaciones colectivas como una manera de estimular la discusión y generar procesos de aprendizaje.
- El maestro formula preguntas que invitan a pensar, incitan y estimulan el interés de los estudiantes y que fomentan nuevas inquietudes entre los jóvenes.

De acuerdo con Paulo Freire, el maestro debe estar comprometido con la transformación de la sociedad y buscar con sus estudiantes temas de interés que los lleven a un aprendizaje mutuo acerca del mundo y las situaciones que deben enfrentar a diario:

“... el rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la percibe ésta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen”. (Freire, 1990: 75)

En segundo lugar, por la manera como el constructivismo incorpora el papel de la investigación escolar en la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, así como en la orientación de la labor docente en el aula. En este sentido, investigar en la escuela implica un proceso tendiente a relacionar la teoría con la práctica y la investigación del hecho educativo con la acción transformadora del mismo.

La perspectiva de investigación escolar es reconocida ampliamente como una manera de incentivar el “espíritu científico en niños, niñas y jóvenes” en la educación básica y media. Un ejemplo de trabajo desde este enfoque lo constituye el Programa Ondas de Colciencias, el cual ha venido impulsando este enfoque principalmente entre docentes de las áreas de ciencias y ciencias naturales, y en menor medida entre los de ciencias sociales.

Como se reconoce en el portal educativo de Medellín: “hablar de investigación en la escuela puede sonar extraño para muchos, especialmente para expertos y doctores que ven en esta posibilidad un exabrupto epistemológico y una vulgarización de la ciencia”.² Según Marco Raúl Mejía (2009), este tipo de críticas tienen que ver con la preeminencia del modelo tradicional, fundado en la separación tajante en disciplinas y en productores de conocimiento y reproductores de conocimiento, lo cual haría que se privilegie única y exclusivamente el conocimiento producido desde el modelo occidental racionalista y aún más, desde las instituciones (universidades y laboratorios) consagrados para tal fin, bajo unos estándares y categorías científicas que cuentan con reducidas y excluyentes esquemas para validarlo y legitimarlo. En otras palabras: en el modelo pedagógico tradicional se “enseña” un tipo de conocimiento reconocido como legítimo por el conjunto de la institucionalidad, con el fin de excluir de la escuela formas de conocimiento que también son válidas y que resultan proscritas por el propio sistema imperante.

Para Mejía una pedagogía basada en la investigación significa recuperar los discursos sobre la ciencia, sus impactos y sus modelos desarrollados durante el siglo XX, que inciden profundamente en los procesos educativos y escolares. Reconocer la importancia de la investigación científica significa la posibilidad de construir capacidades... y descubrir la potencialidad para desarrollar en niños, niñas y jóvenes el espíritu científico de esta época. Para esto se recuperan los aspectos de la pedagogía basada en investigación que permitan modificar los contenidos y el proceso educativo y tracen nuevos caminos para que sea posibles otra escuela, otra educación y otra pedagogía. (Mejía, 2009)

2 Tomado de <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Lists/Eventos%20destacados/DispForm.aspx?ID=273>

La investigación escolar abre posibilidades infinitas para estudiantes y maestros, los caminos del conocimiento y la creatividad, no por la vía de la repetición y la “explicación” del que sabe al que “no sabe”, sino por la vía de la indagación y la investigación, aprehendiendo con un método, explorando y sistematizando el saber.

En tercer lugar, el constructivismo enfatiza protagonismo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, en especial de su saber cotidiano, desde sus conocimientos previos, y por ello promueve que los maestros investiguen, conozcan y “exploten” dichos conocimientos acerca de los temas a tratar, para desde allí proponer una ruta pedagógica de aprendizaje. “El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, construcción que se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en relación con su entorno social” (Quiñones. 2005: 2)

Investigaciones adelantadas en Argentina y España han constatado que los conocimientos previos de los estudiantes acerca de “lo social” son claramente menores, que los que tienen sobre otro tipo de saberes o campos disciplinares, ello se explica por la dificultad que existe para establecer una clara diferenciación, una frontera visible entre el conocimiento cotidiano sobre la sociedad y el conocimiento (disciplinar) sobre la sociedad que circula en la escuela, en particular el referido a las ideas políticas o a lo político en general.

El conocimiento previo surge en oposición con el saber que circula en la escuela: el saber disciplinar escolar. Hace referencia a las ideas, experiencias, códigos y nociones que niños y jóvenes han construido no necesariamente por fuera de la escuela, sino más particularmente a través de su experiencia vital; y difiere del saber disciplinar escolar porque recurre a explicaciones e interpretaciones del mundo que se distancian en mayor o menor medida de las escolares.

La importancia de los conocimientos previos es que se reconocen como fundamentales para acceder al conocimiento disciplinar, éste se construye cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento Piaget; cuando esto lo realiza en la interacción con otros (Vigotsky); y cuando es significativo para el sujeto (Ausubel).

Adicional a estas tres condiciones, nuestra propuesta de formación política contempla las siguientes características

- El sujeto interactúa con el objeto del conocimiento: Cuando el estudiante se encuentra ante la necesidad de saber o aprender con un fin específico, para solucionar un problema o una necesidad real, del mundo en el que vive.
- Los estudiantes resuelven problemas según los confrontan de manera cooperativa, en interacción con otros, del mismo modo se construye el conocimiento. Cuando el estudiante se ve retado a trabajar en equipo con colegas estudiantes y maestros, a planear y ejecutar lo planeado, a discutir con otros para caracterizar el mundo en el que vive, a buscar soluciones y nuevas interpretaciones ante las situaciones inéditas y reales en que se ve envuelto, a interactuar con autoridades locales, líderes y organizaciones sociales, etc. En este proceso de resolución de problemas y manejo de situaciones, el estudiante pone a prueba su saber y lo va construyendo dialógicamente. Desde nuestra propuesta se busca promover el aprendizaje cooperativo, para la solución de problemas comunes.
- El conocimiento propuesto es significativo para el sujeto que aprende: cuando el estudiante ha identificado un proyecto de trabajo e intervención social que considera pertinente y la escuela, por medio del currículo, estimula, promueve, apoya su iniciativa proveyendo y orientando la manera para que el proyecto de trabajo de los estudiantes pueda ser gestionado exitosamente. De esta manera la escuela se sintoniza con los intereses de los estudiantes y el saber que ella puede ofrecer, adquiere un sentido y un significado propio, para el joven.

Las relaciones entre la formación de sujetos políticos con la propuesta de competencias ciudadanas

Como ya lo hemos señalado, la formación política como aquí la proponemos se plantea desde la construcción de sujeto político. A este respecto, vale la pena precisar la correspondencia y las distancias con el enfoque de Competencias Ciudadanas.

Desde el enfoque de competencias ciudadanas, se reconoce la importancia de la formación ciudadana más allá de la tradicional instrucción cívica, que dominó el panorama educativo en el mundo occidental durante casi dos siglos, desde la Revolución Francesa. Con sus diferentes variantes, la formación cívica buscaba crear en las escuelas buenos ciudadanos sobre la base de instruirlos con manuales de etiqueta y buenos modales, entendiendo la educación cívica, como la formación del poblador urbano en las nacientes ciudades europeas y americanas. Se trataba de la trasposición de las formas y actitudes de las clases dominantes hacia las clases populares o subalternas, legitimándolas como las formas “correctas” y favoreciendo su imitación.

Las Competencias Ciudadanas van más allá. De acuerdo con Rosario Jaramillo, asesora del Ministerio de Educación Nacional, las competencias ciudadanas

“son aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Las competencias ciudadanas permiten que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y comprendan la pluralidad como oportunidad y riqueza de la sociedad, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar), como en su comunidad, país o a nivel internacional”. (Jaramillo, et al. 2005. Pág. 20).

Sin embargo, a nuestro juicio, la noción de Competencias Ciudadanas se queda corta a la hora de hacer práctica y vivencial su propuesta, al inscribirla (implícita pero exclusivamente) en el marco institucional escolar. Desde esa perspectiva el desarrollo de competencias ciudadanas ocurre por el uso simulado de dilemas morales, la lectura y la discusión sobre situaciones hipotéticas y (en algunos casos) la vivencia de un concepto emergente: la ciudadanía escolar, la cual haría referencia a la aplicación ideal del gobierno escolar que –como todos los maestros saben– no funciona en la realidad.

De todas maneras es importante reconocer que las competencias ciudadanas son una perspectiva valiosa en la medida que se tomó el trabajo de sistematizar los logros de lo que significa ser ciudadano en los tiempos actuales y con cuales habilidades, destrezas y conocimientos debe contar, además de que hace un llamado a atender el clima pedagógico y la necesidad de hacer de las competencias ciudadanas una vivencia, para que no se quede en la mera instrucción.

Desde estos aspectos, partimos en nuestra propuesta de gestión ciudadana para la Formación de Sujeto Político. En el convencimiento que es necesario intensificar la vivencia de las competencias ciudadanas y para ello se hace necesario abrir el espacio escolar al contexto propio de cada institución.

Cómo entendemos y cómo se forma el sujeto político

La formación ciudadana clásica se enfoca de manera preponderante en la formación de ciudadanos, en términos individuales: que tengan un conocimiento sobre la forma como se hacen las leyes y más generalmente la manera cómo funciona el Estado; que conozcan y puedan manejar los procedimientos de mecánica electoral; que pueda tomar la palabra, ordenar sus argumentos y ser interlocutor válido en la construcción de opinión pública y por último que tome sus decisiones de manera libre y racional, sobre la base de unos principios axiológicos y conocimientos dotados por la escuela. Este enfoque de formación ciudadana es ante todo individualista y tiene la dificultad de no tomar en cuenta la acción política colectiva como una posibilidad, al asumir lo colectivo como una suma de individuos.

Desde nuestro enfoque, la formación política orientada a la construcción de sujeto político, se plantea especialmente trascender el enfoque individualista y netamente procedimental, por un enfoque donde la acción colectiva se constituye por sujetos colectivos, en los cuales el individuo no es el centro de acción. Si se quiere esta es una perspectiva más clásica, aunque no considera que los sujetos políticos existen a priori (como decir una clase social), sino que se construyen en intensos procesos de acción y lucha colectivas donde la multitud organizada: los movimientos sociales, son los protagonistas de la acción política y se constituyen en sujetos políticos.

En esta perspectiva, el papel de la escuela va más allá de “enseñar los procedimientos para participar en las elecciones, o para elaborar y tramitar Tutelas”. La acción de la escuela está encaminada a articularse institucionalmente a las dinámicas colectivas de su entorno territorial y social, para apoyarlas desde su quehacer pedagógico y servir de lugar de formación, no de ciudadanos individuales sino de ciudadanos comprometidos con el bien común, con lo colectivo, con lo público.

Recordando a Freire, antes citado, encontramos que éste propone problemas reales para que los estudiantes logren acceder a un conocimiento complejo y crítico del mundo en el que viven, que no se inventan artificialmente, sino que surgen de la realidad concreta, inmediata a la escuela y a sus actores, tanto docentes como estudiantes y padres de familia.

El sujeto político es un ser colectivo, no como una suma de individuos sino como un ser con una identidad de acción construida por lo que se tiene en común: la condición de ser estudiante, trabajador, mujer, y que reconoce en esa condición situaciones que desea transformar, lo cual no puede realizar cada individuo por aparte, porque esas situaciones son compartidas con otros. Precisamente allí, radica el poder y la fuerza del sujeto político, llámese campesino, estudiante, poblador urbano, indígena o trabajador. En este sentido los movimientos sociales contemporáneos son sujetos políticos en la medida que actúan colectivamente en política con el fin de obtener beneficios colectivos.

Alain Touraine, al exponer su teoría del sujeto, otorga especial lugar a los movimientos sociales y a la sociedad civil en el proceso de construcción de la democracia. Estos, en su proceso de subjetivación, asumieron una conciencia y autonomía respecto de sí mismos y de su proyección política. En este sentido, la democracia para Touraine requiere el fortalecimiento de la sociedad nacional antes que el del propio Estado. (Touraine, 2005). La pertinencia y urgencia de este tipo de enfoques es comprendida por González así:

“Estas precisiones son especialmente importantes en aquellos contextos en los que la fragilidad ancestral del Estado nacional, o bien el debilitamiento progresivo de éste, por efecto de la corrupción y/o la

degradación de las formas organizativas (partidos y organizaciones políticas), han dado lugar a concepciones de Estados comunitarios, formas de neopopulismo y otras variedades de fortalecimiento de la organización estatal que subsumen, para dominarla a su antojo, a la comunidad política (ciudadanía)". (González, Ciudadanía e Interculturalidad. En González, et al. 2007: 77).

Es aquí donde nuestra propuesta de construcción de sujeto político se instala. en la convicción que, para el contexto contemporáneo de una sociedad como la colombiana, es indispensable asumir procesos de formación ciudadana, no desde los enfoques individualistas clásicos de ciudadanos individuales, sino desde las condiciones actuales de emergencia de sujetos políticos colectivos.

A este respecto afirmamos con Restrepo que "la formación del sujeto implica una integración crítica del individuo consigo mismo y con los demás en todas las dimensiones del ser y del vivir" (Restrepo, 2003: 47). Dicha integración ocurre en un lugar y en un tiempo determinado, concreto. Cuando desde el enfoque de competencias se afirma que éstas son "un saber hacer en contexto" ese contexto tiene al menos dos dimensiones: de lugar y de tiempo. Hacer consientes a los estudiantes del contexto en el que viven y promover su relacionamiento crítico con ese contexto, es también asumir la tarea de desarrollar esa competencia del saber, esa capacidad para dar respuesta a las necesidades de nuestro tiempo y de nuestro espacio territorializado.

PARTE 3: PROPUESTA METODOLÓGICA

Como planteamos en la introducción al presente Módulo, nuestra propuesta metodológica retoma la ruta metodológica descrita detalladamente en el Manual de Formadores de la Escuela Galán titulado "Liderazgo y Ciudadanía en Tiempos de Colegio". De allí extrajimos algunas sesiones de trabajo que sirven para ejemplificar la propuesta metodológica pero que se desarrollan más ampliamente en dicho material. (Uribe, Monica, Et al.; S f.).

De manera sintética podemos afirmar que nuestra propuesta metodológica consiste en reconocer que el escenario escolar cerrado en sus muros, sus relaciones de poder y sus rituales, es insuficiente y tiene una serie de limitaciones si pretendemos construir desde allí una propuesta de formación política que se proponga ir más allá de la noción individualista de ciudadano. Al tiempo, la escuela se ha construido aislada de sus propios entornos socioterritoriales, generando desconfianzas, miedos y recelos frente a lo que la rodea, pretendiendo aislarse para protegerse de agresiones de actores externos (pandillas, delincuencia organizada o común, interferencias institucionales o sociales, etc).

Ante esta situación, proponemos “romper los muros” que separan las escuelas de su entorno y generar vínculos estrechos que permitan que las instituciones escolares se articulen a las necesidades y dinámicas sociopolíticas de las comunidades donde se ubican, con el ánimo de hacerse pertinentes y de que los saberes que circulan al interior de la institución puedan ser interpelados por las necesidades y problemas que el entorno le plantee. Tal proceso se materializará mediante la formulación de proyectos escolares que en los últimos años de la formación, vinculen estrechamente los estudiantes con las problemáticas propias de las comunidades a que pertenecen, y los lleven a vincularse con liderazgo, a procesos colectivos tendientes a transformar su entorno social.

Para llevar a cabo este proceso, se hace necesario un sistemático proceso de formación tendiente a ofrecer las herramientas conceptuales y metodológicas que permitan la construcción de los proyectos estudiantiles. Para ello recurrimos al Manual de “Liderazgo y Ciudadanía en tiempos de Colegio”. Dicho Manual se compone de una serie de módulos de trabajo organizados por sesiones y actividades, que permiten que los participantes tengan la oportunidad “de poner en práctica su saber”. Es a partir de esta ruta de trabajo que se generan nuevas comprensiones, nuevas necesidades de acceder a aprendizajes diferentes, no previstos. (Ibid.: M3 Pág. 5).

El manual a lo largo de sus sesiones, contiene instrumentos para que el docente vaya llevando la relatoría del proceso seguido, de tal manera que le sirva como insumo para su propia investigación pedagógica.

A manera de reseña, presentamos a continuación las sesiones seleccionadas.

Cartografía de los territorios significativos

La cartografía de los territorios significativos, hace referencia al proceso de reconocimiento de los entornos escolares. El módulo presenta un glosario bastante completo con algunos términos técnicos explicados de manera clara para que los jóvenes se puedan familiarizar, no solo con el lenguaje propio de la política, sino con términos y conceptos propios de la vida social, como territorio, creencias, biósfera, estado, instituciones, gobierno, nación y política pública, entre otros. Además contiene un apartado de marco conceptual sobre el concepto de política, analizado a profundidad y enfatizando en la importancia de la cooperación para la acción colectiva.

Se compone de 3 sesiones, que se proponen, entre otras cosas, lograr:

- Identificar los elementos constitutivos de la cultura
- Adquirir de herramientas para significar el territorio y organizar la información localizada en él.
- Identificar a los diferentes actores presentes en el territorio, a partir de signos, símbolos y vestigios en general.
- Planificar una salida de Campo
- Adquirir herramientas para observación y recolección de información.
- Desarrollar habilidades para el trabajo de campo y la significación del territorio.
- Reconocer los diferentes actores presentes en el territorio, a partir de signos, símbolos y vestigios en general.
- Acercamiento e interacción con diferentes actores sociales presentes en el territorio.
- Registrar, sistematizar y analizar la información recogida en la salida de campo.

- Caracterizar el territorio explorado
- Diferenciar entre problemática y problema
- Expresar los intereses propios hacia los asuntos sobre los que quiere profundizar.

A lo largo de las sesiones, los jóvenes realizan ejercicios de trabajo donde la cartografía social ocupa un lugar importante. Así mismo se realizan actividades tendientes a planear y ejecutar la salida de campo, con el fin de ganar en sistematicidad, obtener el mayor provecho de la salida y poder realizar una lectura completa y compleja que permita caracterizar el entorno, identificar sus problemáticas y elaborar un proyecto. Cada ejercicio tiene actividades e instrumentos precisos, que permiten llevar la memoria del proceso seguido.

Guardianes de antigua sabiduría

Se compone de tres sesiones que pretenden lograr que los jóvenes:

- Identificar situaciones reales de su entorno relacionadas con la participación y la democracia
- Adquirir herramientas para observar y recolectar información
- Identificar elementos de liderazgo político y social en su entorno.
- Profundizar en temas relacionados con la política, democracia, gestión pública, etc.
- Reconocer tensiones y problemáticas presentes en el territorio.
- Expresar su interés en problemas en los que quieran profundizar.

Cuenta con un glosario de términos especializados, relacionados con la política y la vida social. Así mismo cuenta con un apartado de Marco Conceptual donde se analiza con alguna profundidad el concepto de democracia, su historicidad y el proceso de construcción de la democracia

contemporánea, problematizando algunos aspectos y enfatizando en que su construcción es de carácter colectivo.

De este modo, las tres sesiones enfatizan su accionar hacia la evaluación de los espacios de participación social existentes en el entorno local. Se realizan actividades de planeación, preparación y ejecución de nuevas salidas de campo, con nuevos instrumentos de recolección de información, ejercicios de análisis y sistematización de la misma. Estas salidas están orientadas a conocer, interactuar y generar lazos de confianza con actores sociales locales (organizaciones sociales), de tal manera que se pueda apreciar la labor que realizan, reconocer sus dinámicas y la manera como desde estos ejercicios sociales se construye democracia y se ejerce la participación, con todas las dificultades y retos que ello tiene en la vida real.

La gran pieza sagrada

Se compone de tres sesiones que pretenden lograr que los jóvenes:

- Identificar elementos de funcionamiento de la estructura del estado en diferentes escalas (Nacional, regional y local).
- Identificar problemáticas locales y públicas.
- Adquirir herramientas para procesamiento y uso de información pública.
- Adquirir herramientas para producción y análisis de medios de comunicación locales y masivos.
- Identificar contradicciones, conflictos y valores de la vida colectiva.
- Identificar roles y asumir responsabilidades de trabajo colectivo.
- Diferenciar entre el ser y el deber ser de la vida democrática.
- Apropiar herramientas para la toma de decisiones frente a situaciones dadas y proyectadas del territorio.
- Formular y asumir tareas de intervención en problemas propios del territorio.

Cuenta con un glosario de términos relacionados con el desarrollo, los planes de desarrollo, planes de gobierno, planes de ordenamiento territorial, entre otros. La profundización en el marco conceptual está referida a la participación política de los jóvenes.

Las actividades se centran en el reconocimiento de la estructura de poder estatal a nivel local, el diseño y análisis de nuevos instrumentos de recolección de información, así como de producción de piezas comunicativas dirigidas a un público amplio.

Políticas públicas

Se compone de tres sesiones que pretenden lograr que los jóvenes:

- Identificar tensiones en el desarrollo y aplicación de las políticas públicas.
- Identificar escenarios de implementación de políticas públicas.
- Adquirir nuevas herramientas de análisis y recolección de información.
- Identificar problemas colectivos en el territorio.

El glosario está relacionado con mecanismos de participación y de protección de derechos como derechos de petición, tutelas y cabildo abierto, entre otros. El marco conceptual se centra en la noción de políticas públicas y la participación de actores sociales en su definición.

Las sesiones se orientan a vivenciar situaciones simuladas o reales a partir de casos puntuales, en relación con la toma de decisiones y la participación en la definición de políticas públicas a nivel local.

Liderazgo para el desarrollo

Se compone de tres sesiones que pretenden lograr que los jóvenes:

- Identificar y resignificar conceptos sobre necesidades humanas y desarrollo.
- Reconocer relaciones entre desarrollo, liderazgo y lo público.

- Construir sentido de liderazgo en función de lo colectivo.
- Analizar tipos de satisfactores y los apliquen a condiciones reales de su entorno.
- Adquirir herramientas para formulación, clasificación y priorización de objetivos.
- Identificar y priorizar colectivamente dos problemas que serán objeto de intervención.

El glosario de palabras clave se relaciona con nociones sobre el desarrollo, necesidades y satisfactores en relación con la formulación de políticas públicas. En el marco conceptual se enfatiza en la política pública y los problemas del desarrollo, culminando con la matriz de necesidades y satisfactores, a partir del enfoque de “desarrollo a escala humana”.

Las actividades están orientadas a apropiarse del enfoque de “desarrollo a escala humana” y ponerlo en tensión con situaciones y casos donde la política pública pretende satisfacer las necesidades de la población.

El camino recorrido

(Sistematización de la investigación)

Se compone de tres sesiones que pretenden lograr que los jóvenes:

- Retomar y revisar las situaciones problemáticas en las que quisieran profundizar en la fase de investigación.
- Elaborar los contenidos que van a comunicar en la socialización
- Priorizar los problemas identificados en función de las posibilidades de abordarlos desde sus capacidades.
- Elaborar un manifiesto que recoja sus valores, sueños, aspiraciones y proyección como líderes transformadores de su entorno inmediato.
- Conocer los principios y los pasos a seguir para planear y llevar a cabo la socialización

Aquí se busca sistematizar el proceso seguido y planear la socialización de resultados de la investigación, de tal manera que conduzca a la formulación del proyecto. El marco conceptual se centra en estos dos aspectos: sistematización y socialización. Así mismo, las actividades se orientan en ese sentido, tratando de realizar un barrido que incluya todo el proceso, para identificar logros y aprendizajes, priorizar los problemas y definir el campo de trabajo del proyecto a ejecutar, así como sus componentes. De igual manera las actividades permiten planear la presentación pública del proceso seguido hasta el momento y de las definiciones tomadas.

Contar el cuento

(Comunicar los resultados hasta el momento)

Se compone de tres sesiones que pretenden lograr que los jóvenes:

- Identificar los aprendizajes (individuales y colectivos) obtenidos para comunicarlos a la comunidad.
- Elaborar una estrategia de comunicación.
- Planear, preparar y llevar a cabo el evento de socialización.
- Recoger comentarios e impresiones de los asistentes para incorporarlos en el proyecto.

El marco conceptual se centra en la importancia de la comunicación en la construcción de lo público, la política y la democracia. Las actividades se centran en aspectos técnicos y estructurantes de la comunicación y la comunicación política, la planeación y la ejecución de eventos públicos.

COROLARIO

Los anteriores fueron algunos de los elementos metodológicos constitutivos del proceso de formación de sujetos políticos, organizados por sesiones desde el material del manual de formadores de gestión ciudadana de la Escuela Galán, titulado “Liderazgo y Ciudadanías en tiempos de colegio”. Llegados a este punto cada grupo de jóvenes contará con un proyecto estructurado, con unas herramientas conceptuales y teóricas básicas para llevar a cabo una intervención sistemática y planeada, que seguramente pondrá en tensión sus aprendizajes y que exigirá nuevas exploraciones y profundizaciones teóricas, tan amplias que se hace imposible preverlas con anticipación.

Lo que sí es seguro, es que llegados a este punto, los maestros contarán con una invaluable cantidad de insumos propios que les permitan realizar reflexiones acerca de su práctica docente, las relaciones complejas entre la escuela y su entorno, las posibilidades de abrir el escenario escolar al mundo social, la posibilidad y necesidad de hacer una integración curricular y acercarse a otras áreas, campos disciplinares escolares o no, con el fin de potencializar los proyectos de los jóvenes estudiantes.

Del mismo modo los estudiantes encontrarán una serie de retos y oportunidades para poner en juego sus aprendizajes y podrán orientar sus búsquedas por diferentes caminos. Seguramente no estarán exentos de dificultades y conflictos, pero ello también hace parte del proceso de aprendizaje y de formación que la vida nos pone a diario.

La institución escolar por su parte habrá redescubierto múltiples maneras de relacionarse con su entorno y probablemente estará en capacidad de establecer mecanismos fluidos para reconocer las necesidades y poder responder de nuevas maneras a las demandas sociales, no desde el abstracto carácter institucional, sino desde una real interacción con el entorno.

Las comunidades locales habrán descubierto una nueva escuela, capaz de responder a sus necesidades, que pone su saber y su acción pedagógica al servicio de la sociedad y que merece ser reconocida y defendida como patrimonio público.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre. (1993). Los poderes y su reproducción. En Honorio M. Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid. [1ª ed. París. 1989].
- Bajtín, M. (1982). El problema de los Géneros Discursivos. En: *Estética de la Creación Verbal*. Ed. Siglo XXI. México.
- (1986). *Problemas de la Poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Braudel, Fernand. (1989). Una lección de Historia. Fondo de Cultura Económica. México. [1ª ed. París. 1985].
- De Saussure, Ferdinand. (2005). *Curso de Lingüística General*. Editorial SKA. Bogotá. [1ª Edición Francés. 1945].
- Del Valle, Alicia y VEGA, Viviana. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Donald, James. (1995) *Faros del futuro: Enseñanza, Sujeción y Subjetivación*. En Iarrosa, Jorge. (ed). (1995). *Escuela Poder y Subjetivación*. Ediciones La Piqueta. Madrid.
- Freire, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. México, Paidós.
- Foucault, Michel. (1992). *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Buenos Aires. [1ª ed francés. 1970]
- (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid. Ediciones la Piqueta.
- González, Jorge Enrique. Edit. (2007). *Ciudadanía y Cultura*. Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios Sociales, CES. Universidad del Valle. Tercer Mundo Editores. Bogotá.
- Levi-Strauss, Claude. (1987). *Antropología Estructural*. Siglo XXI editores. México. [1ª ed. París. 1973].

- Jaramillo, Rosario, COX, Cristian, Reimers, Fernando. (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. Banco Interamericano Desarrollo. Washington.
- Mejía, Marco Raúl. (2009). La maestra y el maestro investigador: reestructuradores de sentido e identidad. Una lectura desde la Expedición Pedagógica y el Programa Ondas. En: *Revista PACA – Órgano de difusión investigativa*. Bogotá. Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación. Páginas 43 a 75.
- (2010). Pensar la ciencia, la tecnología y la innovación desde el Sur. La investigación como estrategia pedagógica. En: *Le Monde Diplomatique Edición Colombia*. Edición 102. Disponible en internet en: http://www.eldiplo.info/mostrar_articulo.php?id=1320&numero=102
- Porlán, Rafael. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada Ed. 194 p.
- Quiñones, Modesto. (2005). *El Maestro Constructivista*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Internacional y I Nacional de Educación y Pensamiento. México 2005.
- Restrepo, Gabriel. (2003). *Ciencias Sociales, saberes mediadores*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Tedesco, Juan Carlos. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- (1995) *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la educación moderna*. Editorial Anaya. Madrid.
- Touraine, Alan. (2000). *¿Podemos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica. Bogotá. [1ª ed. París. 1997].
- (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de Hoy*. Barcelona: Paidós.
- Varela, Julia. (S f). *Sociología de la Educación*. Tomado de: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm

Uribe, Mónica. Et Al. (S.f) Liderazgo y Ciudadanía en tiempos de Colegio. Manual para formadores. Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia, Fundación Smurfit-Carton Colombia. Bogotá.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.

EXPERIENCIA PILOTO

Jorge E. Ramírez Velásquez *

** Magíster en Desarrollo Social y Educativo con experiencia profesional y laboral en Sistematización de Experiencias Educativas en el ámbito formal y no formal, asesor del Despacho de la Secretaría de Educación Distrital, asesor de la Subsecretaría Académica de la Secretaría de Educación Distrital, asesor académico del Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, docente titular en educación, pedagogía y sistematización de experiencias en estudios de Maestría en Desarrollo Social y Educativo CINDE – UPN, asesoría pedagógica a procesos de innovación educativa e investigador en el ámbito de la Sistematización de Experiencias, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza y la educación popular con perspectiva de género y la elaboración de propuestas pedagógicas y educativas para la atención de niños y niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, consultor de Unicef en sistematización de experiencias de educación en emergencias y fortalecimiento de la calidad de la educación, consultor del Fondo de Poblaciones de Naciones Unidas – UNFPA en Sistematización y Evaluación de Programas de Educación Sexual y Reproductiva y consultor en la elaboración de propuesta pedagógica para la promoción y educación sexual y reproductiva.*

PRESENTACIÓN

El presente texto expone una propuesta teórico-metodológica para la sistematización de experiencias educativas que potencialmente se puedan desarrollar en el marco del Programa de Modernización de las Instituciones Educativas. El desarrollo del texto presenta en primer lugar, una aproximación conceptual al tema de la sistematización de experiencias educativas en el que se argumentan sus dimensiones epistémica, pedagógica y práctica para mostrar su relación particular con la construcción de saber desde la experiencia como lugar y desde los significados como expresión de la voz de los sujetos de la experiencia. Esta perspectiva está ligada a la posibilidad que ofrece la sistematización de reordenar el curso de las acciones desde un sentido crítico y transformativo de relaciones de poder en el ámbito de la construcción de representaciones, como la hace la educación, y a la capacidad enunciativa de los actores de la experiencia en tanto sujetos de saber pedagógico.

En segundo lugar, se presentan una serie de criterios y técnicas metodológicas a tener en cuenta, entre varios, en el marco de alternativas que abre la dimensión metodológica de la sistematización, para adelantar procesos de comprensión y análisis de las experiencias educativas que en el marco del Programa se puedan adelantar. Es importante anotar que el planteamiento metodológico está apoyado en mostrar aplicaciones, ordenamientos y resultados parciales de la sistematización del diplomado realizado con los docentes del municipio de Soacha. En este sentido, los planteamientos metodológicos se intercalan con apoyos prácticos tomados del proceso de sistematización de la experiencia piloto.

Dos advertencias útiles. La primera, hemos asumido una relación de “parentesco” entre las nociones de práctica y experiencia, dos nociones fundamentales en la discusión epistemológica de la sistematización de experiencias, entendiendo que en última instancia la primera tiene mayor capacidad comprensible, en términos de albergar significados; al fin y al cabo, la experiencia no es más que un tipo específico de prácticas¹.

1 Ramírez, Jorge E. Notas acerca de la noción de experiencia pedagógica. En Educación y Ciudad No 11. Segundo semestre de 2006. IDEP. Bogotá.

En segundo lugar, y por motivo de espacio, no nos detuvimos en mostrar los diversas concepciones y enfoques que sobre la sistematización de experiencias educativas existen en el campo de la innovación educativa y la investigación pedagógica que hacen que la propuesta esté lejos de mostrarse como un discurso sólido y sin fisuras, por el contrario es una construcción de saber, que aún conservando consensos básicos, que son mucho menos que los disensos, lucha por legitimarse frente a los discursos académicos institucionales.

Finalmente, agradezco los apoyos de Juliana Cubides sin cuyos esfuerzos en terreno y preocupaciones no se hubiese terminado de manera satisfactoria este proceso.

1. UN LUGAR PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

El desarrollo de múltiples y diversos procesos de sistematización de experiencias educativas, entendida esta como un tipo de investigación social que produce o resignifica saberes y conocimientos en y desde las prácticas y experiencias en educación, acompañada de los aprendizajes de orden epistemológico y metodológico que producto de la meta reflexión, ha generado fuertes fisuras en el cuerpo sólido de los dogmas del discurso educativo y pedagógico contemporáneos en tanto contribuye a mostrar que las prácticas sociales que le son afines no son necesariamente, en la mayoría de los casos no lo son, el resultado de la aplicación de una racionalidad técnica e instrumental de modelos de conocimiento, que como estructuras discursivas, se tienen de las realidades educativas y pedagógicas asumidas como objetos de discurso.

Precisamente en las dinámicas de ruptura y continuidad que se presentan entre las construcciones teóricas, que obran como modelos sobre la realidad educativa y pedagógica, ubicamos una primera función de la sistematización de experiencias y prácticas educativas. En efecto, es bastante recurrente encontrar en nuestra cultura escolar un particular distanciamiento entre los “discursos pedagógicos”, agenciados por funcionarios, docentes, centros de

investigación o de formación de docentes, con respecto a las prácticas educativas que se desarrollan en la escuela, lo cual más allá de expresar un distanciamiento o ruptura entre lo que se dice “pedagógicamente” de la acción educativa y lo que se hace en “la acción educativa”. Un efecto inmediato de esto es la existencia superpuesta y paralela de unos “discursos de saber” y unas prácticas sociales que no se cruzan, ni se interpelan, ni se interrogan.

En ello se evidencia también la inutilidad social, epistemológica e investigativa que tiene un “discurso pedagógico” con respecto a la reorientación, con fines modernizadores o transformadores, de estas mismas prácticas educativas, con respecto a la construcción de un sujeto pedagógico o con respecto a referenciar procesos de interpretación o de explicación de las prácticas educativas. Los “discursos pedagógicos” que circulan en los ámbitos de la cotidianidad escolar expresan en buena medida la lección aprendida o el lenguaje de moda, pero raras veces comunican o la competencia o capacidad pedagógica del educador o la construcción de un saber explícito basado sobre las prácticas educativas.

Es evidente que la referencia a los “discursos pedagógicos” que tan tranquilamente campean sistemas, instancias e instituciones educativas sin afectar las culturas escolares, están lejos de significar lo que ello indica. El discurso pedagógico es una construcción que afecta la cultura escolar, comprendiéndola, explicándola y reorganizándola, así como los diferentes significados contruidos en su contexto. En este sentido, apoyándonos en Mario Díaz² diremos que el discurso pedagógico es una modalidad de comunicación especializada que recontextualiza y reformula un discurso primario, es decir, es un principio de desubicación, reubicación y reenfoque de discursos especializados en ámbitos educativos.

Nos interesa rescatar de este planteamiento el carácter de dispositivo recontextualizador que se le da a la noción de discurso pedagógico como herramienta conceptual y práctica para efectos de generar o reorganizar culturas escolares, que obviamente no se reducen al fenómeno enseñanza/aprendizaje, y la potencial dinámica transformadora que puede llegar a encerrar la producción de un discurso pedagógico construido en el ámbito

2 Díaz, Mario. Introducción a la Sociología de Basil Bernstein. En: La Construcción Social del Discurso Pedagógico de Basil Benstein. Textos seleccionados. Editor Mario Díaz. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot. Bogotá, 1990, pp 26-27

mismo de las culturas escolares, pertenecientes estas a experiencias de innovación educativa o no. Por ello el discurso pedagógico no se refiere a lo que el funcionario o el maestro dicen, esto puede pertenecer al ámbito de lo teleológico o del deber ser, o simplemente hace parte de la necesidad de revestir “el discurso” como expresión de una cultura escolar predominante, sino que el discurso pedagógico es una herramienta conceptual, como expresión de saberes y conocimientos, que orienta a los actores en la acción educativa en sus pretensiones comprensivas y/o explicativas y transformativas de las acciones educativas mismas, produciendo, al mismo tiempo, nuevas modalidades de cultura escolar.

Esta consideración es también válida para las innovaciones educativas. No basta con lo que los maestros innovadores dicen de ellas como asunto sustancial de su “discurso pedagógico”, lo que en no pocas ocasiones se reduce a la comunicación de las intencionalidades, los logros relevantes o sus fundamentos teóricos, también es necesario leer lo que los innovadores hacen, lo cual implica, entre otras, producir lecturas de las culturas escolares generadas en los procesos de innovación educativa. Lecturas que se deben descentrar no sólo del maestro innovador y de las intencionalidades buscadas explícitamente a través de las actividades de la experiencia de innovación, sino que debe auscultar aquellos espacios, relaciones, prácticas y representaciones no esperadas, marginales o establecidas en la frontera de la experiencia como las lecturas o relatos de los actores involucrados en la experiencia.

Se trata entonces, de considerar los diversos sentidos y significados que los participantes le dan a la experiencia de innovación educativa a partir de lo que en esta alcanzamos y podemos leer. No se trata de re-editar la vieja polémica entre objetivismo y subjetivismo; la dualidad sujeto — objeto no se puede seguir planteando en términos de anulación recíproca, de disyunción o de repulsión. Esta postura ya no es suficiente para el pensamiento y el conocimiento, en ello insiste Morin:

“El objeto y el sujeto, librados cada uno a sí mismo, son conceptos insuficientes. La idea de un universo puramente objetivo está privado no solamente de sujeto sino también de ambiente, de más allá: es

una idea de extrema pobreza, cerrada sobre sí misma, que no reposa sobre nada que no fuera el postulado de la objetividad, rodeada por un vacío insondable que tiene en su centro, allá donde está el pensamiento de este universo, otro vacío insondable. El concepto de sujeto, ya sea obstaculizado a nivel empírico, ya sea hipertrofiado a nivel trascendental, está a su vez desprovisto de un ambiente y, aniquilando al mundo, se encierra en el solipsismo. (...) Así aparece la gran paradoja: sujeto y objeto son indisociables, pero nuestro modo de pensar excluye a uno u otro, dejándonos solamente libres de elegir, según el momento de la travesía, entre el sujeto metafísico y el objeto positivista”³.

Un segundo asunto que surge en esta cuestión lo expresa Donald Schön en lo que llama la crisis de confianza en los conocimientos profesionales⁴; es decir, de aquellos conocimientos que son apropiados por los profesionales en su proceso de formación y que supuestamente les brindan las herramientas conceptuales y operativas para obrar con competencia en su campo de desempeño. Este obrar con competencia se traduce en la capacidad para entender y explicar los decursos y problemas que la práctica profesional le presenta al profesional, y por tanto en la capacidad para reorientar la trayectoria de las acciones de la experiencia profesional.

En este sentido, se puede tomar el caso del educador como profesional de la educación que para el desarrollo competente de las prácticas educativas y de enseñanza parte del supuesto que su formación universitaria lo habilita para desempeñarse como tal; para comprender, explicar y comunicar los procesos y resultados relativos a la relación enseñanza/aprendizaje y para resolver pertinente y convenientemente las situaciones problemáticas y conflictivas que le plantea el desarrollo de su práctica profesional, o porque no, reorganizar y reorientar radicalmente el curso de las acciones educativas que promueve. El núcleo de esta competencia es un conocimiento o un saber pedagógico que el docente porta como discurso y como expresión de identidad profesional.

3 Morin, Edgar. Introducción al Pensamiento Complejo. Editorial Gedisa, 1990, p. 67

4 Shón, Donald. La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Ed. Paidós. Barcelona, 1982, p. 26.

Es aquí donde Schön ubica la crisis de confianza en los conocimientos profesionales, en la medida en que, para el caso del conocimiento profesional del docente, no cumple una función relevante en la comprensión de lo que hace y en dotar nuevos sentidos y cursos a sus acciones profesionales. Esta situación tiene cabida en el malestar que expresan los docentes cuando emprenden una reflexión sobre sus prácticas y lo confrontan con lo “enseñado” en las facultades de educación y la poca importancia que le asignan como herramienta que facilita la comprensión del mundo escolar.

En el origen de este problema observa Schön la existencia subyacente de una epistemología de la práctica profesional, que durante mucho tiempo se mostró ajena a un examen crítico, que provoca un modelo de conocimiento profesional que se hace hegemónico en el currículo universitario y en las articulaciones que lo unen con la investigación y el mundo de las prácticas. Schön denomina a esta epistemología de la práctica racionalidad técnica, la que se deriva de los enfoques positivistas y que en buena medida orienta y constituye los principios de la investigación contemporánea:

“...los centros superiores de formación de profesionales en el marco de la estructura actual de la investigación universitaria otorgan un status privilegiado al conocimiento sistemático, preferiblemente de carácter científico. La racionalidad técnica, epistemología de la práctica que más abunda en este tipo de centros, considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica. El currículum normativo de estos centros y el distanciamiento de la práctica que caracteriza su labor investigadora, no da pie para la reflexión en la acción y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no solo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes⁵. (...) La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante

5 Idem., p. 9.

la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico”⁶.

Como alternativa o reacción a esta crisis de confiabilidad en el conocimiento profesional, es necesario plantear la cuestión de la relación entre la competencia en el mundo práctico, o sea el universo espacio-temporal y lo que ello implica en el que él práctico profesional desarrolla su actividad, y el conocimiento profesional de otra manera. En vez de detenernos a pensar sobre cómo hacer un mejor uso del conocimiento profesional, deberíamos hacer una lectura crítica, reflexiva y sistemática del conjunto de competencias, habilidades y saberes que el profesional ha logrado acumular a lo largo en su trayecto profesional para evidenciar y objetivar, en forma de conocimientos, estas competencias y los referentes que las sustentan. Para Schön es hacer una revisión del arte del práctico profesional, o sea, “... de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se pueda relacionar con la racionalidad técnica”⁷.

En esta perspectiva, Schön propone el profesional o práctico reflexivo, es decir, aquel práctico social que no empieza preguntándose cómo hacer un uso más adecuado y eficiente del conocimiento científico “aprendido” en las academias, sino que se interroga fundamentalmente por las posibilidades de aprendizajes a partir de reflexionar y pasar examen a sus competencias, o sea a sus capacidades para comprender y desenvolverse adecuadamente, de acuerdo a intencionalidades y fines, en los procesos y zonas indeterminadas de las prácticas sociales, independiente, incluso de las competencias que se puedan derivar de la una racionalidad técnica. Así las cosas, el práctico reflexivo debe elegir entre quedarse en las tierras altas donde es posible resolver algunos problemas de importancia según los parámetros de los conocimientos académicos tradicionales o científicos, o descender a los pantanos

6 Idem, p.17.

7 Idem. p. 26. En esta misma referencia, Schön define el arte como “... una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él — dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo una cuestión abierta estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes”.

de los problemas relevantes de la práctica y donde la investigación carece del rigor formal acostumbrado; según Schön:

“Un dilema así tiene dos puntos de origen: uno, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica; y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica”⁸.

Así pues, Schön nos pone frente a dos claves para entender y actuar mejor en el mundo en vivimos: la crisis del conocimiento profesional y el potencial que encierra el aprender de la experiencia, como una vía novedosa y alternativa para la producción de conocimiento orientado a la acción.

Un tercer asunto al cual es necesario hacer referencia, recuérdese que nos detuvimos, primero, en el divorcio entre los discursos pedagógicos y las prácticas educativas y de aula; segundo, en la crisis de la racionalidad técnica: se refiere a la necesidad de aprender de la experiencia y de la práctica. En este sentido, subrayamos el lugar fundamental que toma la pregunta originaria de la sistematización como modalidad de investigación: ¿Qué y cómo aprendemos de la experiencia y cómo comunicamos estos aprendizajes? Esta pregunta se asoció inicialmente con la necesidad de dar cuenta de las metodologías implementadas en las prácticas educativas en perspectiva de decantar, enriquecer y socializar los procesos metodológicos de dichas prácticas para asegurar una mayor eficacia e impactos de las intencionalidades político-pedagógicas de estas acciones. Perspectiva, por demás propuesta en el contexto de desarrollo de las prácticas de la Educación Popular, ante las urgencias de resolver problemas del tipo de la ineficiencia y dispersión de resultados, del activismo y exceso de empirismo, de la carencia de herramientas para aprender lo que se hace, de la falta de una racionalización del activismo metodológico, de la exuberancia de relatos descriptivos sobre el desarrollo de la experiencia, de la necesidad de socializar y replicar aprendizajes derivados del quehacer práctico⁹. En este sentido, la Sistema-

8 Idem. p. 17.

9 Ramírez, Jorge E. Sistematización de experiencias educativas: Producción de conocimientos educativos, en y desde las experiencias. En: Módulo de Sistematización de Experiencias, naturaleza concep-

tización de Experiencias Educativas surge como necesidad de recuperar y construir colectivamente la historia y la memoria de las prácticas educativas y sus momentos más significativos y como herramienta para preservar, como lección del pasado, luchas y resistencias de una práctica educativa entendida como proyecto pedagógico alternativo y acción educativa de libertad. Como consecuencia de esta intencionalidad, la Sistematización se presenta como posibilidad para:

- Interrogar los referentes de sentido que soportan las experiencias y prácticas educativas.
- Recuperar y re-leer sus procesos metodológicos a partir de los criterios, fases, estrategias y herramientas que materializan una metodología
- Permitir a sus protagonistas interrogarse por los resultados e impactos de la acción educativa.
- Producir otros saberes sobre la experiencia, saberes pedagógicos fundamentalmente, producto de la intensificación del reconocimiento de las prácticas y del diálogo crítico entre sus protagonistas.
- Reconstruir y significar referentes de identidad política, educativa y pedagógica de las experiencias y sus actores.
- Dimensionar la capacidad de empoderamiento pedagógico y político de los sujetos expresado en la capacidad de fundamentar y comunicar, como construcción discursiva, la experiencia educativa. Así como en la posibilidad de reordenar y/o transformar el curso de la experiencia de acuerdo a intencionalidades resignificadas.
- Explicitar, fundamentar y resignificar epistemológicamente las lógicas de saber que ponen en movimiento las diversas racionalidades, que de manera implícita fundamentan una u otra práctica educativa.
- Dimensionar pedagógicamente la experiencia educativa en tanto que los saberes que la sostienen y direccionan se hacen explícitos, son comprendidos y se hacen legibles para protagonistas y actores de la acción, como resultado del reconocimiento y del diálogo crítico, en una perspectiva desestructuradora de relaciones de poder frente al conociemien-

to pedagógico impuesto a las prácticas educativas en clave de modelo pedagógico.

2. APROXIMACIÓN A UN ENFOQUE DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Las condiciones anteriores definen en buena medida el sentido de la sistematización de experiencias como una modalidad de investigación social que produce un tipo de saber, para nuestro caso, saber pedagógico, que de manera explícita comprende e interpreta críticamente las dinámicas, resultados e impactos de las prácticas estudiadas, con el propósito de, en primer lugar, cualificarlas o transformarlas; y en segundo lugar, comunicarlas como actos de conocimiento en ámbitos públicos. La comprensión e interpretación ocurre desde la experiencia misma y desde los sentidos contruidos por sus protagonistas, no es por tanto una explicación externa que se impone sobre las voces de sus autores. De otro lado, la comunicación de la experiencia se lee como la capacidad discursiva de los sujetos de la experiencia para expresar un saber pedagógico que da cuenta de la singularidad de la experiencia, sin que ello signifique la imposibilidad de contextualizar teóricamente la experiencia.

Desde este enfoque, la sistematización hace legible la experiencia en las interpretaciones de los diferentes actores, de tal manera que se comprenda la experiencia en su complejidad y se puedan potenciar los aspectos relevantes y significativos para los participantes de la experiencia. En esta medida la sistematización de la experiencia es un proceso de comprensión de los sentidos de la práctica desde los actores y sus lógicas en un contexto específico, en el que estas lógicas pugnan por legitimarse. La sistematización como proceso, lee el pasado desde el presente, y desde el presente proyecta el futuro; es una lectura que permite la transformación de la experiencia y de los actores para una construcción de sujetos sociales. Como pasado y como futuro de la experiencia desde el presente, la sistematización implica reconstrucción y potenciación.

La sistematización de experiencias es una investigación de tipo interpretativa que responde a la necesidad de re-conocer los escenarios culturales en los que interactúan los saberes populares con otro tipo de saberes y conocimientos; desde este punto de vista la experiencia no existe como hecho objetivo desprendido de las interpretaciones que hacen los actores, por tanto, la sistematización se asume como un proceso de construcción de sentido sobre la acción. El sentido no surge como resultado del procesamiento racional de los datos obtenidos del “informante”, ya que esto supone subsumir la lógica del participante en la lógica del sistematizador y caer en la ilusión positivista de encontrar un “hecho objetivo” más allá de la interpretación subjetiva: pero el sentido tampoco es el relato consciente de una experiencia.

Este enfoque se fundamenta en el énfasis cualitativo, participativo y hermenéutico que se le da al proceso de sistematización. En el carácter cualitativo la objetividad es el resultado del acuerdo entre sujetos: es el producto de un juego de intersubjetividades, la subjetividad del agente sistematizador que va con su interioridad para comprender las interioridades de sus interlocutores, o sea los actores de la experiencia; por ello, la experiencia social, como “objeto” es un agente activo que está en la percepción del sujeto. El énfasis participativo indica la posibilidad de que los actores de la experiencia realicen una relectura sobre la misma en contextos de diálogos entre los participantes y entre estos y las fuerzas sociales que se involucran en su contexto; la participación estimula la capacidad de negociación de los actores sociales de la experiencia con otros actores y fuerzas sociales relativas con la vida comunitaria y social. El énfasis hermenéutico, coloca el proceso de sistematización en una perspectiva dialógica, de diálogo de lógicas y sentidos, en el que la realidad está mediada por el lenguaje, en este sentido, la experiencia no existe por fuera del relato, es construida en el proceso mismo de relatar.

Desde este enfoque interpretativo, la sistematización se presenta como un ejercicio de recuperación y reconstrucción crítica de las prácticas y las experiencias en sus contextos de realización. Esta reconstrucción es una recuperación de sentidos y significados de la experiencia por parte de los sujetos, lo cual indica descripción y relato, hacer memoria de lo que hemos

hecho, de lo que hemos sido. Esta recuperación crítica de la experiencia es camino para lograr una visión global y totalizante de la misma.

En segundo lugar, la sistematización de experiencias es un ejercicio de ordenación y jerarquización de la información recabada, ya sea como relato o como dato descriptivo, que permita su relacionamiento y contextualización en perspectiva de periodizar la historia reconstruida de la experiencia. Esta periodización de la historia de la experiencia pasa por evidenciar aquellos sucesos que han marcado, para uno u otro sentido, el desarrollo de la experiencia. Tanto la ordenación, jerarquización y periodización de la historia de la experiencia tiene como antecedente la construcción de categorías cuya función es la de referenciar un diálogo crítico y creativo entre los saberes implícitos y explícitos que fundamentan las prácticas educativas con aquellas regiones del conocimiento que le son pertinentes. Esta lógica de ordenación, jerarquización, periodización, contextualización y diálogo crítico entre saberes y conocimientos tiene como fin la capacidad de denominación por parte del sujeto de la experiencia, es decir la posibilidad de nombrar aquellos núcleos de la experiencia, así como la capacidad de enunciación, es decir de argumentación que le dan significado a la denominación dada. Esta acción de denominación y enunciación expresan la capacidad por parte del sujeto de la experiencia de construcción de saber y de expresión discursiva.

En tercer lugar, la sistematización implica la capacidad de empoderamiento por parte de los sujetos de la experiencia, lo cual se expresa en la decantación y explicitación de aprendizajes; en la recuperación y recreación de identidad social y cultural, identidad pedagógica para el caso de la experiencia educativa; en la posibilidad de otorgar nuevos sentidos a las prácticas y experiencias educativas; en la argumentación y comunicación de saber pedagógica por parte de los sujetos de la experiencia; en la voluntad política para reordenar y transformar la experiencia y en la capacidad de comunicación, retroalimentación y socialización de la experiencia.

Finalmente, en este enfoque la sistematización hace legible la experiencia desde las interpretaciones de los diferentes actores, de tal manera que se comprenda la experiencia en su complejidad y

se puedan potenciar los aspectos relevantes y significativos para los participantes de la experiencia. En esta medida la sistematización de la experiencia es un proceso de comprensión de los sentidos de la práctica desde los actores y sus lógicas en un contexto específico, en el que estas lógicas pugnan por legitimarse. La sistematización como proceso, lee el pasado desde el presente, y desde el presente proyecto el futuro; es una lectura que permite la transformación de la experiencia y de los actores para una construcción de sujetos sociales. Como pasado y como futuro de la experiencia desde el presente, la sistematización implica reconstrucción y potenciación.

3. LA OPERACIONALIZACIÓN METODOLÓGICA

El sentido de la experiencia es producción, una actividad constructiva a través de la cual los distintos actores le dan intencionalidad, dirección y sentimiento a lo vivido. Esta producción del sentido de la experiencia se hace en y por el lenguaje, donde este no es un instrumento transparente y neutro, un intermediario a través del cual asumimos la realidad, es el mediador que funda la relación entre el sujeto y el mundo (su pertenencia cultural), de modo que vincula y construye, transforma y le da forma a la experiencia. Si asumimos, además, que la sistematización es una labor interpretativa de todos los que participaron, tanto los instrumentos y modos de la investigación como preconceptos y cosmogonías portados por el lenguaje de los investigadores y de los actores de la experiencia que intervienen en la sistematización, convirtiéndose esta en un proceso de construcción y negociación de cada una de las interpretaciones, incluidas las de los investigadores que pierden su carácter privilegiado de interpretaciones científicas de la realidad'. En esta perspectiva, la sistematización de la experiencia consiste en establecer los juegos de sentido, su dinámica, reconstruyendo desde ahí las relaciones que se dan entre actores, saberes y procesos de legitimación, esto es, la densidad cultural de la experiencia¹⁰.

10 Hleap, José. Sistematizando Experiencias Educativas. Grupo de Educación Popular — Universidad del Valle. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia, agosto de 1998, p. 4.

El enfoque de sistematización articula cuatro dimensiones: la dimensión epistemológica, referida a una búsqueda de conocimiento desde adentro de la experiencia, o sea desde la red de interpretaciones de sus actores; la dimensión ética, al asumir a los actores de la experiencia como sujetos interpretantes de su propia realidad y por tanto reemplazar la pretensión de neutralidad (en la mirada del investigador y en las técnicas de investigación) por juicios de valor y ubicar expectativas en donde antes existían fines; la dimensión política, referida a las posibilidades de generar ámbitos de poder y a las transformaciones sociales que pueda generar el proceso de sistematización, o posibilidades de generar nuevos campos de poder y de reconocimiento plural; la dimensión pedagógica, tiene que ver con las posibilidades de reflexión en los actores sobre su propia experiencia, de diálogo de saberes y de confrontación de lógicas e interpretaciones de los diversos sujetos sociales.

Según Zúñiga y Gómez la concepción metodológica de este enfoque hermenéutico se configura o partir de los conceptos de experiencia, negociación y lógica interna:

- La experiencia no es un hecho objetivo, es la construcción de sentido sobre la acción: la experiencia es un suceso. Por tanto la sistematización no pretende reconstruir un hecho, sino comprender un acontecimiento.
- La negociación toma espacio en las mediaciones que se obren desde los diferentes intereses de los actores y en las nuevas posibilidades de diálogo que genera el proceso de sistematización. Como labor de interpretación, la sistematización implica una negociación de instrumentos y modos de investigación, de preconceptos y cosmogonías portadas en el lenguaje de investigadores y actores de la experiencia.
- El sentido es el resultado de poner en juego diversas interpretaciones estructuradas por la experiencia de investigación. En esta perspectiva no interesa capturar, ni organizar las opiniones de lo ocurrido, interesa circular y dialogar las interpretaciones de actores de la experiencia e investigadores. Así lo ven Zúñiga y Gómez:

“Frente a la ilusión del sujeto transparente, este supuesto señala su inconsciencia y opacidad, pero no como un obstáculo sino como garantía de su historicidad. No es la opinión consciente, ni la interpretación deliberada, la que le da estatuto al Sujeto en el sentido de la experiencia, como no lo es su apego puntual a lo ocurrido; es mucho más su capacidad de crear una relación imaginaria entre lo ocurrido y el momento presente, es la capacidad de jugar el juego de la interpretación”¹¹.

- La lógica interna de la experiencia es el orden de sentido que le confiere identidad a sus actores y campo de posibilidades de explicación y orientación de sus prácticas. La lógica interna está constituida por la red de significados e interpretaciones de los actores, permite enlazar diferentes interpretaciones de la experiencia para hacerlo inteligible. Operacionalmente la sistematización toma cada uno de los relatos de los participantes como una unidad de análisis, que son leídos de manera extensiva para identificar núcleos temáticos y periodización endógena de la experiencia, de manera intensiva para construir ejes y campos semánticos, o sea, relaciones de sentido y desplazamientos; y de manera comparativa para identificar perspectivas de los diferentes tipos de actores. Estas lecturas estructuran tres fases, que se traslapan, la reconstrucción, la interpretación y la potenciación.
- La reconstrucción: es la confrontación de sentidos presentes en las lógicas en juego, implica una dimensión descriptiva y otra interpretativa. Es la relaboración del sentido de las vivencias de los actores: se construye a partir de relatos sobre la experiencia que se asumen como unidades de contexto.
- La interpretación: construye un argumento de sentido y una comprensión global de la experiencia teniendo en cuenta el modo como las categorías, derivadas de los relatos, son asumidos por investigadores y actores de la experiencia. La sistematización interpretativa implica la construcción de principios de legibilidad desde donde se construyen

11 Zúñiga, Rocío y Gómez, Rocío. La experiencia de Sistematización de la Escuela de Madres de El Tambo. Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Socio-cultural y Participación en América Latina, Medellín, Agosto de 1.998.

movimientos de sentido al interior de las distintas interpretaciones de la experiencia.

- La potenciación: implica pensar la sistematización como recurso y espacio de legitimación de los sujetos y de la experiencia. Para los sujetos es la posibilidad del reencuentro, de la recreación de saberes y valores, de consolidar formas de leer la realidad, de construir memoria, de desarrollar capacidad de negociación y de fortalecer la autoestima y la identidad. Para la experiencia es la posibilidad de encontrar perspectivas y opciones culturales alternativas. La potenciación concreta la opción ética de la sistematización, de crear nuevas condiciones para el desarrollo cultural y socioeconómico de las comunidades.

4. PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DEL PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS DEMOCRÁTICAS

A manera de aplicación presentamos a continuación el diseño de la sistematización de la experiencia piloto desarrollada en el municipio de Soacha con base en sus resultados y procedimientos como ilustración de su implementación.

Sobre los objetivos propuestos

Los objetivos propuestos para la sistematización de la experiencia del diplomado fueron los siguientes:

- Reconstruir y analizar el proceso metodológico de la experiencia piloto de formación, enfatizando en las actividades de aprendizaje y contenidos de la formación.
- Valorar los resultados del proceso de formación adelantado sobre las prácticas de gestión y democráticas de las instituciones educativas.

- Reconstruir e interpretar críticamente los fundamentos pedagógicos del proceso de formación del diplomado.
- Recoger y consolidar lecciones aprendidas y recomendaciones producto de la experiencia en función de enriquecer alternativas curriculares para este tipo de procesos de formación.

Sobre las herramientas de registro de información

En el marco de los ejes o áreas de énfasis de la sistematización de la experiencia educativa, los fundamentos y principios pedagógicos, la propuesta curricular, las actividades de aprendizaje y los criterios y herramientas de evaluación, el proceso de indagación acudió a dos tipos de fuentes:

- Fuentes documentadas. Recogen información secundaria y está contenida en la documentación que sirvió de apoyo a la Corporación Escuela Galán para el diseño e implementación de la experiencia piloto y en los documentos elaborados por el grupo de docentes como fundamento y apoyo del desarrollo de las actividades de formación en el diplomado. Para esto se hizo uso de la ficha como técnica de registro de información.
- Fuentes no documentadas. Dan cuenta de una información primaria que se recoge directamente de los participantes de la experiencia formativa. Se consideraron como fuentes de información primaria los docentes del diplomado y una muestra de los participantes del mismo (docentes de Soacha). Para esto se hizo uso de la entrevista como técnica para la recolección de información.

Para el registro y ordenación de la información se hizo uso de la matriz como herramienta de segundo orden ya que recoge y trata la información proveniente de técnicas y/o herramientas que recogieron información de fuentes documentadas y no documentadas.

Las entrevistas

Esta es una de las herramientas más usadas en el registro de las experiencias sociales y educativas propiciadas por los actores sociales. Como

técnica, la entrevista procura lograr la mayor cantidad de información descriptiva de la situación, tema, hecho o acontecimiento que se propone como asunto de conversación. La lógica conversacional va a orientar el ritmo y los giros de la entrevista, por ello el ambiente que crea es lo más cercano a una conversación libre entre dos personas. La preparación y la claridad del entrevistador respecto al tema y las preguntas generadoras de la conversación es un tema fundamental para que la entrevista se realice con éxito. Un buen indicador de esto es la fluidez de la conversación y la construcción de confianza entre el entrevistador y el entrevistado. La clave de una buena entrevista está en lograr la descripción más detallada de la situación en referencia y en que el entrevistado exprese sus particulares maneras de ver, sentir y significar desde sus propias perspectivas. Debe ser consciente el entrevistador que parte fundamental de la entrevista es reconstruir, desde la lógica del entrevistado, el contexto en el que se recrea la situación o tema asunto de la entrevista. La entrevista es fundamentalmente encuentro, intercambio de experiencias, aprendizajes y opiniones, que se dan en un contexto conversacional, sin que ello signifique que el entrevistador pierda el norte y sentido de la entrevista. Como información, se debe recoger de la manera más amplia, pormenorizada y completa posible. Es importante tener en cuenta que en la entrevista no se está recogiendo datos o información suelta y fragmentada, la idea de la entrevista consiste en que el entrevistado desarrolle una apreciación holística del evento objeto de conversación. Es también evidente que el entrevistador no va desinteresado a la entrevista colocado en un lugar de neutralidad, lo que no significa sobreponerlos al desarrollo lógico y natural de la dinámica conversacional. Las entrevistas entonces pueden ser de varios tipos:

- Aquellas que se realizan de manera espontánea. Cuando no hemos planeado hablar con alguien, cuando no estamos buscando a una persona o grupo particular, sino que en el desarrollo del proyecto mismo nos encontramos con alguien y hablamos a propósito de alguno de sus asuntos. En este caso, si es posible y no afecta la espontaneidad del encuentro, podemos sacar el cuaderno de notas para tomar apuntes que luego permitan la reconstrucción de la conversación. Si no es conveniente sacar el cuaderno en ese momento, lo recomendable es sentarse a recoger las ideas de la conversación lo más pronto posible.

- Entrevista abierta y a profundidad. Implica la selección a priori del personaje a entrevistar, lo cual pasa por haber definido el tema o asunto de la entrevista y en las preguntas generadoras que den lugar y dinamicen la entrevista. Estas preguntas no tienen que ser formuladas de manera expresa, en un orden específico, como si se tratara de una encuesta o una entrevista cerrada. Es la dinámica misma de la conversación, la que va indicando el momento de emergencia de las preguntas. Parte importante de la entrevista consiste en que el entrevistado sabe previamente sobre los asuntos de la entrevista y los intereses del entrevistador. Estas deben ser reglas claras, no se trata de engañar a nadie, con quien se esté conversando debe saber qué es lo que queremos compartir y para qué.
- Entrevistas estructuradas. En ocasiones cierto tipo de personas o grupos se prestan, por sus características, para hacer entrevistas de este tipo. Se trata en este caso, de dirigir unas preguntas muy concretas que esperamos susciten una reflexión y propicien la conversación y el intercambio de experiencias que queremos. En todo caso no se trata de extraer información inquisitoriamente en una especie de lista de chequeo. Por más estructurada que sea la entrevista, esta no puede desnaturalizar la lógica conversacional que le da sentido.

Preguntas orientadoras de las entrevistas

Para el caso de la sistematización de la experiencia piloto del Programa de Modernización de las instituciones educativas y prácticas democráticas, diplomado realizado con docentes del municipio de Soacha, las preguntas orientadoras de las entrevistas realizadas tanto con participantes del diplomado, una muestra representativa de cada uno de los grupos de participantes, como con los docentes fueron las siguientes:

Respecto a los y las participantes del diplomado:

Preguntas orientadoras:

- *¿Con qué expectativas ingresó usted a este diplomado?*
- *¿Cuáles han sido, según su valoración, las actividades de aprendizaje más significativas que ha experimentado en el desarrollo del diplomado? ¿Por qué?*
- *Por favor, enuncie un listado de los 10 contenidos temáticos de mayor valoración para usted. ¿Cuáles son los tres de mayor significatividad? ¿Por qué?*
- *Por favor, describa cinco características metodológicas que usted subrayaría del desarrollo del diplomado*
- *¿Cuáles son, según usted, los principales resultados del diplomado? ¿Por qué?*
- *¿Qué recomendaciones puede hacer a una experiencia similar en el ámbito metodológico y temático?*

Resultados de la implementación de las entrevistas:

Expectativas frente al diplomado:

- *Se resalta la expectativa por 'adquirir', 'reforzar', 'profundizar' un saber sobre los contenidos del diplomado (Derechos, Derechos Humanos, Democracia...) pero como un saber pedagógico-práctico que tiene, de un lado, aplicación en la enseñanza y en la organización escolar y, del otro, efectos en el 'afuera' de la escuela, el contexto municipal (Soacha) y en general el proyecto de sociedad y de sujetos.*

Sobre actividades de aprendizaje:

- *Se identifican en general actividades de aprendizaje que interpelan a los y las participantes ayudándoles a reposicionarse pedagógicamente de una forma más activa, creativa y productiva que contrarrestan el tipo de actividades de aprendizaje y formas de enseñanza orientadas magistral y discursivamente en el saber disciplinar del docente que sujeta a los maestros-participantes a la palabra 'autorizadas' del 'experto'.*
- *En otra perspectiva, se destacan algunas prácticas del diplomado orientadas desde las lógicas de las 'narrativas', como los relatos de las experiencias significativas de las-los maestros participantes, en términos de cómo lo que el maestro cuenta de su experiencia permite dar cuenta de sus comprensiones del mundo escolar: sus saberes, creencias y puntos de vista sobre la democracia en la escuela y los supuestos que están detrás de sus decisiones y prácticas.*

Sobre contenidos significativos:

Se subrayaron por parte de los participantes los siguientes contenidos:

- *El concepto de democracia en relación a la democratización de la escuela y frente a las prácticas autoritarias.*
- *La relación autonomía – subordinación.*
- *La concepción de derechos humanos y su materialización en la sociedad colombiana.*
- *El concepto de poder y sus relaciones con la política, el conocimiento y la ética.*
- *Las construcciones sociales de escuela.*

- *El lugar de las prácticas pedagógicas en la construcción de democracia escolar.*
- *Legalidad, legitimidad y escuela.*
- *Cuestión docente y legalidad.*
- *Otros asuntos de menor mención fueron los siguientes: equidad, convivencia escolar y resolución de conflictos.*

De acuerdo a las entrevistas, un grupo de participantes relacionó los contenidos del diplomado estrictamente con la enunciación de los conceptos y otro grupo, lo hizo intentando precisar los contenidos en una relación con aspectos relevantes de sus contextos o prácticas educativas.

Sobre las características metodológicas del diplomado:

Este punto está articulado con la pregunta No. 2 (actividades significativas). Tanto las actividades como estrategias metodológicas utilizadas en el diplomado por los diferentes profesores son valoradas de forma positiva por las/os participantes.

Sobresalen las siguientes características metodológicas:

- *Las películas como estrategia didáctica y herramienta pedagógica potente.*
- *Talleres.*
- *Trabajo en grupos: discusión, intercambio de ideas entre los participantes antes de la plenaria.*
- *Participación y debate.*

- *Material pedagógico de apoyo (lecturas y reflexiones a partir de las lecturas).*
- **Salidas de campo (*Esta estrategia estaba planeada pero a la fecha de esta sistematización no se había realizado).*

e. Sobre resultados del diplomado:

- *Posibilidad de intercambiar experiencias y conocer las problemáticas de otras instituciones de Soacha en relación con la educación*
- *Reconocimiento de recursos didácticos y metodológicos que se pueden utilizar en el aula.*
- *Conocimiento de experiencias valiosas que están desarrollando los compañeros participantes en sus respectivas instituciones.*
- *Enriquecimiento de la diversidad de pensamiento por los diferentes sujetos que participan del diplomado.*
- *Se aprende a valorar y respetar otras opiniones.*
- *Apropiación y retroalimentación del conocimiento que brinda herramientas para contribuir al mejoramiento del entorno de los participantes. Este resultado de apropiación se puede observar en la creación de proyectos en las respectivas instituciones.*

“..Estamos aprendiendo a convivir con divergencias ideológicas (...) Las relaciones con los estudiantes han cambiado por ejemplo yo estoy trasladando muchos de los conocimientos que estoy adquiriendo acá en mi aula, por ejemplo con el “maltratón”: construí un muñeco para que los muchachos en hojitas escribieran todos aspectos negativos de sí mismos, que si son violentos, agresividad y al mismo tiempo había papelitos con frases celebres, aspectos positivos, valores, entonces ellos iban pegando en el muñeco el papelito negativo y se les entregaba a cambio algo positivo y al final quemábamos el muñeco

(en todo bachillerato) para deshacerse de las cosas negativas y luego empezamos el proceso de autorregulación con las políticas del semáforo para empezar ellos mismos a regular sus acciones...” (GA-3).

Se reconocen dos fuentes de conocimiento significativas, la primera, a partir del intercambio de saberes y experiencias entre los participantes, entre colegas, a través de la participación, el debate, los trabajos en grupo. La segunda, los saberes, la retroalimentación y sensibilización que reciben por parte de los profesores del diplomado.

Igualmente se reconocen:

-Aprendizajes prácticos (recursos didácticos que pueden utilizarse en el aula) y la apropiación de algunas herramientas que han permitido la cualificación de los proyectos que algunos participantes vienen desarrollando en sus respectivas instituciones.

-Afectaciones a nivel personal y en relación al rol profesional del maestro (sus saberes y sus prácticas democráticas cotidianas: el manejo del observador, la relación con los alumnos, otros)

Sobre recomendaciones:

En cuanto a los contenidos y criterios metodológicos del diplomado sobresalen algunas tensiones y problematizaciones:

- *La enseñanza de contenidos (implica el currículo: los contenidos, las metodologías, didácticas) vs. la investigación educativa sobre la enseñanza (permite a los maestros convertir su saber y su práctica en objeto de reflexión).*

- *La articulación transversal entre los módulos exige a la coordinación y a los docentes del diplomado establecer una estrategia y unos criterios articuladores; por ejemplo: construir objetos de problematización (ejes articuladores: preguntas, problemas, proyectos).*
- *Retroalimentación del diplomado a partir de nuevas necesidades de aprendizaje emergentes en su desarrollo, por ejemplo el tratamiento de conflictos en el aula.*
- *Precisar el lugar de la investigación en los saberes y prácticas de las–los maestros. Se demandan conocimientos en el campo investigativo.*
- *Incorporar y/o profundizar las estrategias dirigidas a los saberes prácticos, a la dimensión pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de los temas del diplomado.*

Rejilla o matriz organizadora de la información

Para efecto del registro y organización de la información proveniente de fuentes documentadas y del resultado de las entrevistas, la información se ordena mediante una herramienta de segundo orden que llamaremos rejilla o matriz de organización de la información. Las Rejillas son una herramienta de organización de la información, no de registro inicial. Toma como referente la información, múltiple y dispersa, que se recoge a través de actividades diversas, por los distintos agentes educativos y con variados instrumentos de registro. Son plantillas, cuadros sintéticos, con los cuales no se intenta reconstruir el detalle de lo que se informa en los registros de primer orden, sino que se recogen aquellos elementos o argumentos significativos que le dan sentido a las pautas de entrada, o categorías, que organizan y ordenan el conjunto de la información. Es factible que se construyan rejillas previas al desarrollo de las acciones educativas que se van a registrar, de acuerdo a los categorías fundantes que le dan sentido al proyecto, por ejemplo desde las categorías de identidad, reconocimiento y género; pero también es conveniente construir rejillas sobre la información que se va

configurando a través de las herramientas e instrumentos de registro de primer orden de acuerdo a criterios de significatividad, relevancia y pertinencia.

En las rejillas se hacen visibles simultáneamente frecuencias y cualidades; es decir, la rejilla nos informa sobre la repetición del evento durante unos procesos observados con respecto a las categorías que lo explican, pero también informa sobre aquellas cualidades significativas, determinantes de sentido, que se le otorgan a estos procesos. Por tanto las rejillas nos brindan información cuantitativa como cualitativa. Los ítems o indicadores que componen cada rejilla permiten dar cuenta de la complejidad de cada uno de los componentes, asuntos o categorías estructurantes del proyecto. De esta manera, se convierte en un instrumento muy valioso para identificar tendencias en relación con cada uno de ellos y en una fuente de información que permitirá construir mapas, cartografías, croquis y otras formas de hacer visible los hallazgos de la experiencia social.

Las rejillas no son estáticas, son susceptibles de modificación, se van reconstruyendo a medida que se hace su composición con la información que se obtiene en cada acción educativa en su contexto de realización. Se pueden identificar diferentes entradas en la construcción de los rejillas, por ejemplo, la población cubierta por el proyecto, como un componente, se puede organizar a partir de ítems o indicadores derivados de las categorías de género, generacional, procedencia, opción sexual, etc., de otro lado, se puede construir una rejilla, que con respecto a las representaciones sobre lo sexualidad tienen determinados grupos poblacionales cubiertos por el proyecto, para señalar tendencias predominantes.

Las preguntas que orientaron la recopilación de información respecto a los docentes del diplomado fueron las siguientes:

Preguntas orientadoras:

- *¿Cuáles han sido y en qué consisten los principios metodológicos implementados en su sesión de trabajo de la experiencia piloto?*

- *¿En concordancia con lo anterior, qué tipo de actividades de aprendizaje se han implementado?*
- *¿Cuáles han sido los contenidos fundamentales en la sesión de trabajo y en qué sentido los ha planteado?*
- *¿Cuáles son y en qué sentido puede describir los resultados de la sesión de trabajo del diplomado?*
- *¿En perspectiva de una proyección académica de mayor alcance a partir de este diplomado, que aprendizajes y recomendaciones puede hacer?*

Con base en estas preguntas orientadoras, se implementaron dos estrategias para la recolección de los datos:

- **Lectura de los siguientes documentos:**
 - Plan de estudios y contenidos de la propuesta de diplomado.
 - Syllabus de cada profesor del diplomado.
 - Formato de evaluación diligenciada por cada profesor.
- **Aplicación de un instrumento de entrevista.**

HALLAZGOS Y LUGARES DE ANÁLISIS

1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
<p>Una concepción metodológica comprensiva – participativa. Las distintas interacciones, textos y recursos didácticos se orientan a la clarificación del rol del maestro como sujeto político activo y como formador moral, que habilita el ejercicio de la ciudadanía en sus estudiantes. Los saberes y experiencias de los maestros han de ser valorados, discutidos y enriquecidos en este proceso formativo.</p> <p>Se pretende motivar a los maestros en ejercicio a que participen dinámicamente en la lectura, reflexión y discusión de ejes temáticos y los recursos analíticos</p>	<p>Los principios metodológicos están basados en dos aspectos fundamentales: la participación y el diálogo. Un tercer aspecto, más de orden operativo, tiene que ver con la diversidad de actividades en el aula de clase. Los dos primeros abren el espacio para una mayor interacción entre el docente y los estudiantes, el tercero, permite dinamizar los anteriores y hacer del proceso de aprendizaje un proceso menos monótono a la vez.</p>	<p>Las temáticas propuestas serán abordadas de manera participativa en talleres que desarrollaran los temas propuestos en cada módulo. Cada taller se iniciará con un espacio de constatación de saberes previos de los y las participantes, para lo cual se recurrirá a estrategias como responder preguntas clave, rondas de preguntas, etc., sobre cada tema a desarrollar; el abordaje del debate sobre las lecturas sugeridas, la presentación, exposición del tema por parte del docente formador. Las metodologías de la pregunta y los grupos de trabajo serán estrategias pedagógicas para el desarrollo de los talleres.</p>	<ul style="list-style-type: none">• El diálogo, o mejor, hay que dialogar más.• La democracia en la escuela es muy importante, así su práctica sea reducida.

<i>DOCENTE 1</i>	<i>DOCENTE 2</i>	<i>DOCENTE 3</i>	<i>DOCENTE 4</i>
<p>propuestos, con base en la utilización de las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none">• Exposiciones magistrales de parte del maestro orientador del seminario.• Coordinación de actividades de aula (grupos de discusión, debates, talleres).• Orientación para la elaboración de síntesis analíticas con base en el trabajo grupal en aula. <p>Presentación y discusión de material pedagógico, literario y audiovisual.</p>		<p>Estas memorias serán insumo para la relaboración de los módulos pedagógicos, de tal manera que estos sean el resultado de la acción y la participación colectiva de los y las asistentes al curso.</p>	

2. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVAS

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
<p>Se pretende motivar a los maestros en ejercicio a que participen dinámicamente en la lectura, reflexión y discusión de ejes temáticos y los recursos analíticos propuestos, con base en la utilización de las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones magistrales de parte del maestro orientador del seminario. • Coordinación de actividades de aula (grupos de discusión, debates, talleres). • Orientación para la elaboración de síntesis analíticas con base en el trabajo grupal en aula. • Presentación y discusión de material pedagógico, literario y audiovisual. 	<p>Además de la exposición magistral del docente se combinaron talleres con trabajo en grupos con base en preguntas formuladas por el docente; la discusión, en grupo o en plenarias, de videos y películas relacionadas con el tema; el análisis de casos que pudieran ilustrar situaciones de vulneración de derechos humanos sobre los que los docentes deberían encontrar una solución. (Entre vista)</p> <p>Estrategias metodológicas:</p> <p>Lecturas de textos, presentación por parte de los estudiantes de estudios y análisis de casos complejos</p>	<p>La metodología aplicada permitió un desarrollo dinámico, motivado y creativo de los ejes temáticos abordados en el curso. Se partió de detectar, mediante ejercicios de preguntas o discusiones sobre aspectos conceptuales o percepciones colectivas, los saberes previos de las/os participantes respecto de los temas propuestos y desarrollados en cada sesión del curso.</p> <p>Reflexiones colectivas sobre cada tema, trabajo de grupos y debates en sesiones plenarias sobre ejes propuestos, sobre preguntas o sobre lecturas colectivas. Luego, exposiciones magistrales para reforzar, controvertir o precisar puntos de vista teóricos y conceptuales.</p>	<p>La actividad de presentación y de intercambio inicial era importante, a pesar de su extensión, supuso un trato más personalizado y una mayor afectación con lo que los participantes habían dicho.</p> <p>La selección de lecturas, algunas de las cuales pudimos hacer en conjunto (“Ante la ley” de Kafka; “Anti Edipo.” Introducción a la vida no fascista; de Foucault y “La dilución del maestro” de Alberto Martínez), tuvo consecuencia superlativas en la conversación y suscitaron perplejidad.</p>

<i>DOCENTE 1</i>	<i>DOCENTE 2</i>	<i>DOCENTE 3</i>	<i>DOCENTE 4</i>
<p>Literatura y arte en la promoción de la formación democrática.</p> <p>Dilemas morales: decisiones, razones y motivos políticos. (Syllabus)</p> <p>Todas las actividades planteadas en el módulo se realizaron cabalmente, entre ellas: la lectura, reflexión y discusión de material teórico; los ejercicios propuestos para la discusión en aula; el número de sesiones programadas, y todos los tópicos que articulan el módulo.</p> <p>Entre las actividades realizadas las que más resonancia tuvo en el grupo fueron los ejercicios de deliberación sobre dilemas morales que involucraban: elección moral, argumentación, concertación, descentramiento</p>	<p>de violación y garantía de Derechos Humanos, trabajo en grupos para el análisis de dichas situaciones, ejercicios de simulación de resolución de conflictos en materia de derechos. (Syllabus)</p>	<p>Finalmente se hicieron presentaciones temáticas en PowerPoint a manera de conclusiones. Como resultado pedagógico se elaboraron criterios o principios que deben orientar las prácticas pedagógicas de educación en democracia, así como principios orientadores de los maestros formadores en democracia. (Syllabus)</p>	<p>Los segmentos dedicados al debido proceso, a debatir el derecho, la democracia, la autonomía, lograron poner en evidencia que si bien están informados no son asuntos de fácil problematización.</p> <p>El trabajo con los guiones onduló entre la parodia y la crítica, pienso que fue un buen ensayo.</p>

<i>DOCENTE 1</i>	<i>DOCENTE 2</i>	<i>DOCENTE 3</i>	<i>DOCENTE 4</i>
cognitivo, definición de reglas de juego, explicitación razonable de los disensos y respeto de la alteridad. (Evaluación)			

3. CONTENIDOS FUNDAMENTALES

<i>DOCENTE 1</i>	<i>DOCENTE 2</i>	<i>DOCENTE 3</i>	<i>DOCENTE 4</i>
1. Horizonte normativo: La autoridad y regulación de la vida en común en la escuela. (Sentido de las normas, poder, otredad, autoridad, expresión, orientación, regulación) 2. Sentido ético, político y crítico de la convivencia escolar. (Manual de convivencia, ¿participar para qué? Sentido	Aspectos fundacionales de los Derechos Humanos: de la idea de naturaleza humana al concepto de dignidad humana. Del carácter indivisible, integral e interconectado de los derechos humanos: ¿Derechos en conflicto o conflicto de los derechos?	Tema uno. La pregunta por la democracia <ul style="list-style-type: none">• La democracia un concepto polifónico. Debate necesario.• La pregunta por la democracia.• La participación democrática y su relación con la educación.• La democracia política y democracia social..	Aspectos que despertaron interés: Les encantó el tema del poder, su conceptualización causó perplejidad. Me dio la impresión que gustó a los participantes el énfasis que interrogaba por su postura en relación a la ética, la democracia, la libertad.

<i>DOCENTE 1</i>	<i>DOCENTE 2</i>	<i>DOCENTE 3</i>	<i>DOCENTE 4</i>
<p>ético y político de la convivencia escolar)</p> <p>3. Pedagogía y ciudadanía. (educar para la ciudadanía, educación de la subjetividad política) (Syllabus)</p>	<p>Los instrumentos internacionales de los derechos humanos.</p> <p>El marco institucional del goce efectivo de los Derechos Humanos: Sujetos de derechos vs. Portadores de obligaciones.</p> <p>Ciudadanía y Derechos Humanos: relaciones y tensiones en el marco del Estado de Derecho.</p> <p>El enfoque de derechos en los procesos de tomas de decisión.</p> <p>Globalización y Derechos Humanos: multiculturalidad y universalidad de los derechos humanos.</p> <p>Democracia y desarrollo: un binomio esencial de la modernidad.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Participación y democracia participativa.• Género y democracia. <p>Tema dos: Escuela y cultura democrática</p> <ul style="list-style-type: none">• Hacia una cultura escolar democrática. Elementos para democratizar la escuela• Los Cambios del siglo XXI. La revolución científico-técnica y su impacto en la educación.• El contexto internacional y nacional y su impacto en la educación.• Democracia y educación. Los retos para democratizar la escuela.	<p>El cine es temáticamente pertinente, dialógicamente actualizable y explorado como campo de visión (no como recurso didáctico) fue un motivo permanente de debate, escritura y confrontación.</p>

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
	<p>La educación: elemento pivote en la construcción de ciudadanía y consolidación del desarrollo económico y social.</p> <p>Modernización y modernidad: ¿cómo educar en derechos humanos para una democracia de ciudadanos y un tránsito hacia una sociedad moderna e incluyente? (Syllabus)</p>	<p>Tema tres. Las relaciones entre los actores del mundo escolar, Sujetos de de la democracia y la pedagogía.</p> <ul style="list-style-type: none">• Los roles del o la docente en la vida escolar.• El concepto sobre el niño y sus derechos.• Juventud y culturas juveniles. Nuevos retos de la educación en el siglo XXI.• El derecho a la educación. Retos y alternativas para su materialización.• Abordajes pedagógicos para los aprendizajes de la democracia.• Democracia y gobierno escolar.	

4. RESULTADOS

<i>DOCENTE 1</i>	<i>DOCENTE 2</i>	<i>DOCENTE 3</i>	<i>DOCENTE 4</i>
<p>A mi juicio, los objetivos trazados para el desarrollo del módulo se cumplieron cabalmente. Puede decirse, por tanto que, el módulo propició que los maestros establecieran relaciones y distinciones entre el ámbito disciplinar de la pedagogía, el proceso racional-cognitivo de la crítica, y la idea reguladora de la democracia. Igualmente, se habilitó un espacio de construcción de herramientas pedagógicas desde dónde orientar procesos de formación en valores democráticos en los estudiantes, una cultura democrática y formas activas e incluyentes de ciudadanía.</p> <p>Es difícil referirse a evidencias de manera concreta a la hora de</p>	<p>Los resultados observados, giran en torno a una mejor comprensión de la filosofía de los Derechos Humanos, del papel de la educación en la construcción de sujetos de derechos, del papel que como educadores se puede jugar desde los espacios micro, pasando por los meso, y sus posibilidades de incidencia en algunos de nivel macro. Así mismo, la posibilidad de complejizar situaciones de vulneración de derechos humanos en el ámbito de la vida cotidiana, de forma tal que se pueda llegar a priorizar en la solución de las mismas, en momentos en que puede haber conflictos entre distintos tipos de derechos.</p>	<p>Se desarrolló con los y las docentes, un ejercicio de reflexión – acción – participación, sobre los objetivos y fines de la educación para la democracia, los principios, valores, métodos y prácticas democráticas que deben ser objeto de aprendizajes en la vida escolar y sobre el gobierno escolar. Las/os participantes fueron sensibilizados en la necesidad de transformar y/o fortalecer concepciones y prácticas pedagógicas de compromiso con la formación de ciudadanos y ciudadanas para el ejercicio de la política y la construcción de un Estado y una sociedad democráticos.</p> <p>Se profundizó con los/as participantes el debate sobre las bases conceptuales y teóricas que fundamentan las concepciones, los.</p>	<p>Tanto la lectura como el diálogo sobre el poder y su ejercicio, significó un desplazamiento conceptual y actitudinal importante, lo que puso en evidencia que nunca los habían interrogado como sujetos de potencia, es decir, como maestros afirmativamente fuertes, lo que supone derivaciones en términos de confianza, autoestima, dignidad y liderazgo. El maestro no puede pensarse como víctima. En otros aspectos transversales, como respeto, comunicación y autorregulación, destacó que la práctica de las veinticuatro horas al frente del módulo fue una experiencia tranquila, dialógica y sincera .</p>

<i>DOCENTE 1</i>	<i>DOCENTE 2</i>	<i>DOCENTE 3</i>	<i>DOCENTE 4</i>
<p>juzgar los resultados del proceso formativo. Si se tiene en cuenta las discusiones adelantadas durante todas las sesiones y las opiniones de los participantes en la última jornada, podría decirse que, especialmente la dignidad del trabajo del maestro fue re-contextualizada y re-valorada por ellos mismos, también la confianza en sus propias capacidades y posibilidades (Evaluación)</p>		<p>principios, los valores, los métodos y las prácticas democráticas tanto en la vida escolar, como en el conjunto de la sociedad en general.</p> <p>Conjuntamente con las/os participantes se elaboraron criterios y orientaciones para la formulación y puesta en práctica de un proyecto pedagógico orientado a promover y orientar los aprendizajes propios de la democracia y a la construcción de una cultura escolar democrática.</p>	<p>Logramos vincular la temática general del módulo con una reflexión específica sobre la ética del maestro. Resultado que exigió tanto una revisión histórica del maestro y su papel en nuestra sociedad, así como la interrogación puntual de aspectos como: vocación, profesionalización, oficio, dilución, funcionalidad, entre otros. Estoy muy satisfecho con dos lecciones que podría sintetizar así: “los maestros son más libres de lo que ellos mismos creen” y “hay que desaprender”, digo esto por los mensajes que recibí en los cierres de los encuentros y en los envíos posteriores a las jornadas.</p>

UN DIÁLOGO CRÍTICO CON LA INFORMACIÓN REGISTRADA Y CONSOLIDADA

Referiremos inicialmente a los criterios o principios metodológicos que se propusieron como aspectos orientadores del desarrollo del diplomado. Se rescatan principios que pretenden una acción educativa de naturaleza comprensiva y participativa, centrada en una lógica dialógica, desde la cual se intensifica la interacción del docente con el estudiante, lo que implica una diversidad de actividades en el aula, que asume al maestro desde un rol de sujeto político activo que habilita a los estudiantes en el ejercicio de la ciudadanía. En términos generales estos principios trazan un horizonte de sentido y un camino por recorrer marcado por la participación, el diálogo y la dimensión comprensiva que debe guardar la práctica educativa.

Reconociendo la pertinencia y asertividad de estos enunciados, es importante advertir la ausencia de tres asuntos factibles de traducir en principios, que a nuestro parecer, son fundamentales en un proceso educativo centrado en estos temas. De un lado, debe subrayarse la importancia que tiene para un grupo de docentes una formación en democracia y ciudadanías activas en clave lúdica, es decir, la posibilidad de recrear, imaginar y jugar con lenguajes, formatos y prácticas sociales que en el ámbito de la vida cotidiana se convierten en fuertes dispositivos que reproducen relaciones de subordinación, de exclusión e invisibilización. Esta clave lúdica se puede dar como un fuerte referente para los docentes en el momento de enfrentar, de una manera expresa e intencionada, prácticas y procesos de democratización de la escuela. De otro lado, se extraña la perspectiva que abre la categoría de representación social, que como construcción subjetiva, fundamenta y orienta, casi siempre de manera implícita, las prácticas sociales que de una u otra manera tienen que ver con los asuntos de la democracia y la ciudadanía. El tercer asunto es el lugar del cuerpo como construcción de la subjetividad, pero también como territorio que habitamos que se ve interpelado, confrontado y, muchas veces, sometido por diversidad de contextos, relaciones y actores mediante todo tipo de dispositivos de violencia. Es el cuerpo, un primer lugar de construcción de democracia.

La lectura de la lista de contenidos desarrollados en el diplomado, las actividades descritas y las estrategias metodológicas implementadas afirman la coherencia respecto a los objetivos propuestos en cada uno de los módulos y la intencionalidad crítica, reflexiva y afirmativa que transita por los contenidos y actividades implementadas. En este ámbito, sin embargo surgen algunas preocupaciones que a juicio del autor deben ser tenidas en cuenta en futuros proyectos formativos del Programa. Son estas:

- El excesivo contenido temático, que si bien es cierto está organizado alrededor un número reducido de núcleos o ejes temáticos, hacen bastante difícil la posibilidad de centramiento conceptual facilitando la dispersión de los contenidos de estudio y con ello propiciando ambientes favorables para la fragmentación de los aprendizajes. Esta observación refiere al eterno dilema al que se enfrentan este tipo de procesos formativos, la decisión entre la cantidad de temas de estudio frente a la posibilidad de asegurar menos pero más cualificados aprendizajes en los y las participantes. Debe advertirse que esta es una limitación estructural del diseño del diplomado.
- En cierta medida, este exceso de contenidos temáticos determina o limita las condiciones o posibilidades de realización de actividades de aprendizaje por fuera de los límites dados por las temáticas propuestas. Esta condición evidencia la tensión pedagógica que se presenta en el desarrollo de la acción educativa entre la prevalencia de una lógica que transita de los contenidos temáticos a las actividades de aprendizaje o una lógica en sentido contrario.

El tercer comentario se fundamenta en una de las recomendaciones realizadas por los y las participantes del diplomado en términos de lograr una solución equilibrada de la tensión que se presenta entre la enseñanza de contenidos y las posibilidades de realización de prácticas de investigación educativa en el desarrollo del proceso de formación. En este sentido, el autor sugiere la posibilidad de diseñar y experimentar, en el marco del Programa, proyectos de formación de docentes centrados en actividades de aprendizaje que tienen como punto de partida una pregunta significativa y pertinente a los participantes asumiendo ciertas prácticas de la lógica investigativa.

El tercer comentario se fundamenta en una de las recomendaciones realizadas por los y las participantes del diplomado en términos de lograr una solución equilibrada de la tensión que se presenta entre la enseñanza de contenidos y las posibilidades de realización de prácticas de investigación educativa en el desarrollo del proceso de formación. En este sentido, el autor sugiere la posibilidad de diseñar y experimentar, en el marco del Programa, proyectos de formación de docentes centrados en actividades de aprendizaje que tienen como punto de partida una pregunta significativa y pertinente a los participantes asumiendo ciertas prácticas de la lógica investigativa.

Fases y actividades del proceso de sistematización

A manera de ilustración presentamos a continuación un cuadro que resume el diseño del proceso de sistematización.

<i>Fases</i>	<i>Actividades</i>	<i>Fechas</i>	<i>Resultados</i>
Formulación de categorías de análisis y diseño de herramientas de recolección y análisis de información.	Socialización del diseño de sistematización del Programa.		Un diseño de herramientas de registro de información.
	Diseño de herramientas de registro de información para fuentes documentadas y no documentadas.		Un diseño de herramienta de análisis.
	Revisión de fuentes documentadas – Fuentes secundarias.		Un mapa conceptual de categorías de análisis.
	Indagación de fuentes no documentadas – Fuentes primarias. Realización entrevistas a profundidad.		Un informe de actividades de sistematización.
	Análisis de la información registrada y consolidada.		Un borrador de informe final de sistematización.
Organización y análisis de la información.	Elaboración de Informe de sistematización.		Una ayuda de memoria de la retroalimentación del informe.
	Socialización, validación y retroalimentación del informe final.		
	Elaboración de ayuda de memoria de sugerencias y complementaciones al informe de sistematización.		

<i>Fases</i>	<i>Actividades</i>	<i>Fechas</i>	<i>Resultados</i>
Elaboración de productos finales.	Reelaboración de informe final de sistematización.		Un informe final de sistematización.
	Elaboración de documento síntesis con carácter publicable.		Un informe de actividades del proceso de sistematización.
	Elaboración de informe final de actividades de sistematización.		Un documento síntesis publicable.
	Entrega de productos.		

A MANERA DE CIERRE

Si alguna práctica educativa, formal o no formal, institucional o desinstitucional, muestra esa especie de ruptura esquizofrénica entre el sentido de los contenidos de los discursos de saber y lo que ocurre en el mundo de la vida y de las instituciones de quienes participan en dichas prácticas educativas, es precisamente todo acción que puede caber en lo que podemos denominar educación para la democracia y la ciudadanía. La escuela se cuenta como una de las pocas las instituciones sociales que se han beneficiado de tanta y diversa oferta educativa en función de activar democráticamente sus mecanismos e instancias de participación, así como de instalar y acrecentar cultura democrática entre sus miembros, pero son pocos y débiles los pasos que la escuela, como institución y comunidad da en este sentido. Y es precisamente en estas brechas que toma lugar la sistematización de experiencias educativas, que como tipo de investigación social interroga y devela los sentidos y significados que los actores otorgan a sus prácticas educativas en el marco y contexto de los cursos de la acción educativa, sus resultados e impactos.

Estos sentidos y significados expresan el lugar del intérprete, o sea el relato de la acción educativa para ser comprendida, develada y explicada. Es la acción de la crítica que muestra el lugar del poder y los dispositivos, y funcionamientos, que lo reproducen en el mundo cotidiano de la escuela como institución expresado como cultura, como forma de ver, sentir, organizar y actuar, a través de la cual se eternizan relaciones y funcionamientos autoritarios, verticales, excluyentes y asimétricos a pesar de la existencia formal de mecanismos y espacios de gobernabilidad y decisión. Estamos frente a un segundo escenario en el que toma lugar la sistematización de experiencias: darle legibilidad a la experiencia. Esta legibilidad es denominación y enunciación de la experiencia en la voz de sus protagonistas. Denominación indica la capacidad de nombrar y enunciación indica la capacidad de argumentar.

El saber que hace explícito la sistematización de experiencias, el conocimiento social que produce, la dinamización de la relación saber – conocimiento que genera adquiere su dimensión ética y política en tanto se convierte en herramienta mediante la cual los actores de la acción educativa

la reorganizan, la replantean, la transforman o fortalecen a partir de otorgarle nuevos sentidos. La sistematización de experiencias es conocimiento para la acción orientada a modificar o transformar relaciones de poder en las prácticas educativas.

Finalmente, y como factor de producción de saber, está la comunicación, la socialización y el intercambio de experiencias como expresión de capacidad discursiva y argumentativa de los actores de la experiencia educativa. La posibilidad de constituirse como sujeto pedagógico y ciudadano activo en el ámbito de las prácticas educativas en democracia y nuevas ciudadanías.

BIBLIOGRAFÍA

- Hileap, José. (1998). Sistematizando Experiencias Educativas. Grupo de Educación Popular Universidad del Valle. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Socio-cultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia.
- Jara, Oscar. (1998). El Aporte de la Sistematización a la Renovación Teórico-Práctica de los Movimientos Sociales. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín. Colombia.
- Martinic, Sergio. Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular En: Aportes No 32. Bogotá.
- Mejía, Jorge Julio. (1988). Sistematizar nuestras prácticas educativas. Descripción de un método para sistematizar. Materiales Educativos No 10. CINEP, Bogotá.

- Mejía, Jorge Julio. (1989). Sistematizar nuestras prácticas educativas. Descripción de un método para sistematizar. Materiales Educativos No 10. CINEP, Bogotá.
- Morgan, María. (1996). Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización. En: Sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santibañez/Álvarez Editores. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación- CIDE, Santiago de Chile.
- Ramírez, Jorge E. (2011). Sistematización de experiencias educativas: Producción de conocimientos educativos, en y desde las experiencias. En: Módulo de Sistematización de Experiencias, naturaleza conceptual y epistemológica. Preparado por Jorge Ramírez. Maestría – CINDE. Bogotá. pp. 9-11
- Morin, Edgar. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. Editorial Gedisa, p. 67.
- Shón, Donald. (1982). La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Ed. Paidós. Barcelona, p. 26.

ALCALDIA MUNICIPAL DE
SOACHA
Secretaría Para El Desarrollo Social
y
Participación Comunitaria