

EDUCACIÓN Y CULTURA



La convivencia y el entorno escolar

- **DEBATE** Las condiciones actuales del país y la política educativa: ¿Cómo repercuten en la vida cotidiana de la escuela y en las relaciones entre sus actores?
- Los derechos humanos y su relación con la educación y los educadores: ¿Por qué razones asesinan a los maestros?
- La reforma a la Ley 30 de 1993 de educación superior: dos visiones encontradas



21

Imelda Arana

Correo electrónico: imearana@gmail.com
Derechos Humanos
Política Educativa
Educación en Bogotá
Convivencia

52

Marta Helena Ardila

Correo electrónico: martahelenaardila@gmail.com
Suicidio
Entorno escolar
Prevención
Conductas de riesgo

67

Rafael Cuello Ramírez

Correo electrónico: rafcuello@gmail.com
Derechos humanos
Educación
Tolerancia
Ética y pedagogía
Maestros
Valores
Constitución de 1991
Sujeto y subjetividad.

34

Gustavo Escobar Baena

Correo electrónico: juliantierra@hotmail.com
Pedagogía
Escuela
Conflicto

78

Esperanza Garay Luna

Correo electrónico: panchis428@hotmail.com
Convivencia
Desarrollo Integral Educativo
El jardín de la personalidad

47

José Israel González Blanco

Correo electrónico: ocavita@yahoo.com
Pedagogía
Convivencia
Ambientes Educativos

62

Bertha Jaimes

Correo electrónico: bertha_jaimes@hotmail.com
Intimidación escolar
Orientaciones para padres de familia
Reglas escolares

60

Catalina Leal Torres

Correo electrónico: cleal@utp.edu.co
Escuela
Cambio social
Línea Sociedad y Cultura
Programa Ondas Risaralda

28

Mauricio Lizarralde Jaramillo

Correo electrónico: lizarraldejaramillo@gmail.com
mlizarralde@udistrital.edu.co
Violencia en la escuela
Patrones de deshumanización
Ambiente Educativo

43

Olga Palacio Navas

Correo electrónico: oyolombo@yahoo.es
Escuela
Conflicto armado
Memoria
Comunidades educativas
Bajo Putumayo

21

William René Sánchez

Correo electrónico: willire2003@yahoo.es
Derechos Humanos
Política Educativa
Educación en Bogotá
Convivencia

72

Alfonso Tamayo Valencia

Correo electrónico: tamayoalfonso@hotmail.com
Reforma a la Ley 30 de 1993
Educación Superior

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 7 Editorial

DEBATE

- 8 Condiciones actuales del país y política educativa: ¿Cómo repercuten en la vida cotidiana de la escuela y en las relaciones entre sus actores?

TEMA CENTRAL:

LA CONVIVENCIA Y EL ENTORNO ESCOLAR

- 21** Formar en Derechos Humanos, imperativo de la educación como derecho en Bogotá, D.C.

*William René Sánchez Murillo
Imelda Arana Sáenz*

- 28 Escuela usual, escena violenta, espacio de deshumanización y reproducción de la guerra

Mauricio Lizarralde Jaramillo

- 34 La pedagogía de la pregunta aplicada a la escuela y su conflicto

Gustavo Escobar Baena

- 43 Memoria de los actores de las comunidades educativas que han vivido la experiencia de la guerra: el caso de las escuelas del Bajo Putumayo

Olga Palacio Navas

- 47 Pedagogía y la ciencia o el tratado de la convivencia

José Israel González Blanco

- 52 El suicidio en el entorno escolar, prevención de conductas de riesgo en niños y adolescentes

Marta Helena Ardila

- 60 La escuela como actor de cambio social: análisis de la experiencia de la Línea Sociedad y cultura Programa Ondas Risaralda

Catalina Leal Torres

- 62 A viejos problemas, nuevas soluciones

Bertha Jaimes C.

ACTUALIDAD

- 67 Los derechos humanos y su relación con la educación y los educadores: ¿Por qué razones asesinan a los maestros?

Rafael Cuello Ramírez

- 72 La reforma a la Ley 30 de 1993 de educación superior: dos visiones encontradas

Alfonso Tamayo Valencia

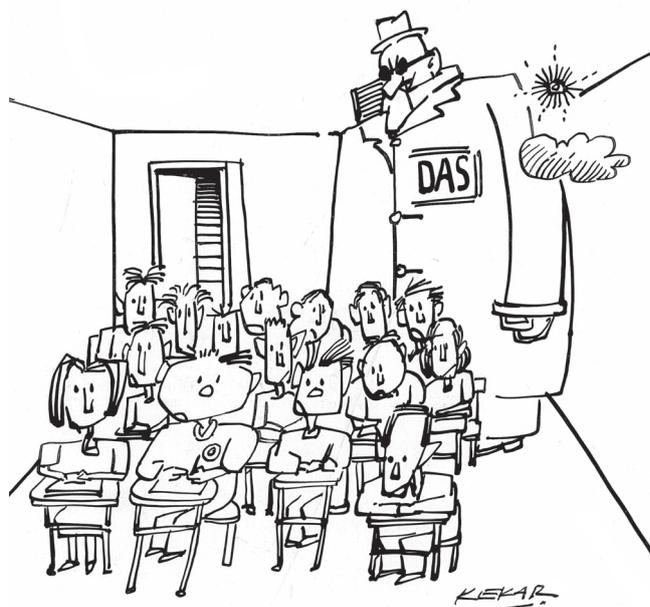
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 78 Convivencia: una prioridad en el Desarrollo Integral Educativo

Esperanza Garay Luna

LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR

AGENDA PEDAGÓGICA



REVISTA
EDUCACIÓN FECODE
Y CULTURA



Revista trimestral del Centro de Estudios
 e Investigaciones Docentes CEID de la Federación
 Colombiana de Educadores FECODE
 Julio de 2011 No. 91 • Valor \$12.000

DIRECTOR

Senén Niño Avendaño

CONSEJO EDITORIAL

Luis Eduardo Varela, Luis Grubert Ibarra, John Ávila, Víctor Gaona,
 Jairo Arenas, José Hidalgo Restrepo, Marcela Palomino, José Fernando
 Ocampo, Alfonso Tamayo

EDITORA

María Eugenia Romero

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín

Olmedo Agudelo (ADE), Bertha Jaimes, Lucero Pacheco,
 José Israel González, Grupo Galatea Universidad Distrital,
 (Olga Palacio y Mauricio Lizarralde).

Fotografías de Portada N° 91:

Montaje Andrea Salazar M.

Profesor Medardo Drago, Secretario de Prensa de la ADEA

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

DIAGRAMACIÓN

Andrea Salazar M. y Sandra González B.
www.diagramacion.com

DISEÑO DE PORTADA

Andrea Salazar y Sandra González

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Calí - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES

Carrera 13 A N° 34 - 36
 Teléfonos: 338 1711- Ext 125
 Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
 Celular: 315 529 9515
 Telefax: 232 7418
 Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

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

Como publicación trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de Julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

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

Julio 2011

Profundizar la democracia es el antídoto contra la violencia

Hablar de violencia escolar se ha convertido en un lugar común dentro de los distintos medios de comunicación que hay en el país. Preocupa la visión sensacionalista y amarillista que desde allí se promueve. Preocupa también, la equivocada y nefasta imagen y la estigmatización que se produce por la transmisión de informaciones parciales, fragmentadas y muchas veces incompletas, que dan cuenta de hechos aislados y se tratan apologeticamente como si fueran la generalidad de lo que ocurre en la vida escolar.

Pero la situación más alarmante y dramática de la realidad, es que en Colombia no existen condiciones económicas, sociales y políticas para garantizar los derechos fundamentales, destacando en ellos, la vida, la paz y la educación. Esta situación debería ser objeto serio de preocupación de los distintos sectores sociales y políticos de la nación; pero no figura ni aparece como destacada en los titulares panfletarios de la prensa y los medios de comunicación. Incluso, grandes sectores de la academia de hoy, guardan una mirada indiferente frente al fenómeno de la permanente afectación y vulneración de los derechos fundamentales, acercándose a su negación e inexistencia.

Habrán voces, que desde los órganos de gobierno o desde posiciones cercanas al discurso oficial, afirmen cínicamente que en Colombia existen y se garantizan los derechos fundamentales a la vida, la paz y la educación. Pero deliberadamente ocultan que esto sólo es una realidad para una pequeña minoría privilegiada de la población colombiana; y desconocen que éste desbalance, nos acerca a la indigna condición de un país en el cual la democracia, el estado social de derecho, los derechos humanos y los derechos fundamentales, no son más que metáforas de papel, inexistentes y negadas sistemáticamente para gran parte de la población de pueblos, campos y ciudades.

Se crea así, un doble discurso, una contradicción que al mismo tiempo habla de derechos fundamentales, pero que a renglón seguido muestra cómo estos se hacen irreales. Los medios exaltan la violencia y al mismo tiempo hablan como si ese clima de violencia generalizada no afectara la presencia y la garantía al respeto de los derechos humanos y fundamentales. A esta situación se suma la indiferencia estatal evidente en políticas públicas ineficaces y orientadas desde propósitos ajenos a la democracia y al Estado social de derecho.

De hecho, el talante autoritario de los últimos gobiernos, incluido el actual, y el evidente énfasis de las políticas en sustituir el Estado por acciones de mercado, se pueden considerar en sí mismas, acciones violentas; no son otra cosa que una desmedida violencia generalizada en contra de la población y de la misma educación. La violencia no es solamente el acto destructivo en contra del otro. También es violencia, el desconocimiento del otro, de sus necesidades, de sus intereses, de sus posibilidades y deseos de afirmación. La acción de no aceptar al otro como interlocutor válido, de no reconocer sus anhelos y aspiraciones, es también otra forma de violencia, que colateralmente incide en esa violencia material que se ha vuelto cotidiana en la vida de los colombianos.

Y así es cómo actúan las políticas públicas en Colombia, y en especial las políticas educativas, que en nuestro caso, son un desconoci-

miento del otro, de las necesidades vitales de la escuela, de los estudiantes y del profesorado. Contrario a la permanente retórica oficial, el carácter privatizador y de mercado que rige las políticas sociales en Colombia, no afirman la democracia, la niegan.

Lo que está ocurriendo en educación, también se presenta en otras esferas de la sociedad colombiana. Las políticas en salud, medio ambiente, pensiones, economía, convivencia, comunicaciones, seguridad ciudadana, todas ellas se desarrollan en función del mercado; para beneficiar a mercaderes, empresarios, banqueros y todo tipo de conglomerados corporativos. Y cuando se privilegian este tipo de actores, se generan condiciones que niegan la posibilidad de que estas políticas estén al servicio y en beneficio de las necesidades reales de las personas. Impera el lucro sobre la necesidad vital de los seres humanos.

Para la muestra, el mismo sentido o significado de la palabra participación. Una manera más de desconocer al otro, de actuar en contra de sus necesidades, es convocarlo a participar, pero en el proceso mismo, convertirlo todo en un simulacro, en una farsa, donde el otro participa ornamentalmente, como un instrumento; pero su voz es acallada, porque en las decisiones definitivas, ésta no es tomada en cuenta. Hay un simulacro de participación, pero sin diálogo, sin interacción, sin interlocución, y la suma de estos desconocimientos son una agresión y un acto violento, además de una flagrante acción que niega la existencia de la democracia.

El diálogo es una insustituible condición para que haya democracia. Pero el diálogo implica la afirmación de la diferencia, el disenso y el reconocimiento del punto de vista del otro. En Colombia somos llamados al diálogo, pero más que a la discusión y la afirmación y coexistencia de las diferencias; estos llamados terminan utilizándose como mecanismos subrepticios para buscar adhesiones incondicionales a perspectivas y planes ya trazados de manera definitiva. No hay interlocución, ésta se sustituye por la imposición persuasiva.

Así las cosas, la sociedad colombiana y la escuela no cuentan con herramientas útiles para enfrentar la vorágine de pobreza y violencia que habita y recorre los distintos puntos de la geografía nacional. Pobreza y violencia que no son culpa o responsabilidad de la escuela o de la población, sino que son producto de las condiciones estructurales de marginalidad y exclusión que sistemáticamente niegan e impiden condiciones materiales de vida para la dignidad de las personas. Los derechos humanos y la democracia deben comenzar por esa dignidad.

Asimismo, es imperativo insistir en afirmar que en Colombia se necesita un diálogo real y efectivo alrededor de la construcción de políticas públicas, incluidas las educativas. Insistir también, en que se tomen en serio las perspectivas cualitativas y conceptuales, pues estas son indispensables para asuntos complejos como lo son los de naturaleza social, entre ellos, las políticas educativas. La superación de la violencia empieza por la generación de condiciones reales

para el diálogo, para la afirmación, para la construcción de acuerdos sobre la base de reconocer y respetar las necesidades reales. Por ejemplo, la negociación en materia de políticas educativas involucra el ejercicio de replantear las condiciones tales como el hacinamiento de estudiantes, la sobrecarga académica a docentes, la saturación de actividades, el parámetro estudiantes por docente; estos aspectos, generan un contexto en el que es imposible atender pedagógicamente la influencia de la violencia de la sociedad en la escuela.

La superación de esas grandes dificultades que agobian a la escuela y a la sociedad colombiana comienza por construir efectivamente la democracia y un marco social que garantice la superación de la pobreza, la violencia y las injusticias sociales, y que sea condición de posibilidad para la existencia efectiva del Estado de derecho sobre la base concreta de la garantía a la realización de los derechos humanos.

La escuela por sí sola, no puede resolver los problemas agudos de la sociedad colombiana, pero sí puede incidir en la formación ético-política de sujetos que se propongan avanzar hacia su transformación. Para ello, es indispensable fortalecer mecanismos efectivos de diálogo en la construcción de las políticas públicas en educación, no reducirlas a cumplir un papel en el mercado de servicios y valorar cualitativa y conceptualmente las necesidades educativas de la población, sin reducir el debate solamente a recursos económicos y cifras. Acudir a las finanzas y a las cifras, no es más que un recurso retórico para restringir la argumentación e impedir el diálogo efectivo y el debate. Las urgencias de la educación requieren mayor inversión y mayores esfuerzos cualitativos para colocarse a la altura de las situaciones y las necesidades reales de la población.

Por último, hay que hacer un llamado a la defensa de la pedagogía. La óptica pedagógica permite asumir la función social de la escuela, sus dimensiones académicas y culturales, sus exigencias ético-políticas, sus valores estéticos. Desde la pedagogía se puede cimentar el valor de la esperanza, la solidaridad, la lucha por la justicia social, y desde ella incidir en sujetos dispuestos a defender la vida y los derechos humanos. Contrario a lo que plantea el neoliberalismo, la escuela no se defiende de la violencia con recetas facilistas e instrumentales y con su privatización y mercantilización. La escuela se defiende profundizando su carácter público, su generosa financiación estatal, su carácter de derecho, afianzado en una pedagogía política que exalte la vida y la cultura como dimensiones inherentes a lo humano, y consolidando una sociedad y una vida verdaderamente democráticas.



SENÉN NIÑO AVENDAÑO
Presidente de Fecode

• EDITORIAL •

Defendamos la escuela de la estigmatización y de la violencia

A menudo se acepta como "normal" que los medios de comunicación exalten hechos de violencia, que por alguna causa fortuita, ocurren dentro de las instituciones educativas. A ello se suman reiteradas posiciones de algunos académicos, que inmersos en el negocio de vender recetas fáciles para todo tipo de problemas, exaltan la idea de que la escuela es un lugar violento. Pero nada de ello puede ser aceptado como normal. Es cierto que la escuela no es ajena a las situaciones de violencia que vive la sociedad colombiana, pero esta situación no significa generalizar y aceptar acríticamente la estigmatización que la prensa amarillista y la nueva generación de violentólogos de lo escolar hacen actualmente.

Esconder el problema no contribuye a encontrar soluciones, pero exaltarlo tampoco. Exaltarlo puede resultar contra-productivo y convertirse en un medio que agudiza la presencia de este tipo de problemas. De ahí, la urgencia de hacer un llamado a la sociedad entera y convocarla a dos grandes retos: defender a la escuela y los jóvenes de tanta estigmatización y señalamiento, pero al mismo tiempo, defender la escuela de los entornos violentos que la asedian y que frecuentemente transgreden su frágil envoltura.

Es imperativo defender la escuela de la estigmatización, pero también de la violencia, y aun más, del régimen de totalitarismo que desnaturaliza su función y facilita su permeabilidad a la barbarie, que, como un eco cacofónico, se repite rutinariamente en los distintos rincones del país, y como toda rutina, termina produciendo un mal perverso: la indiferencia. El primer paso es denunciar la estigmatización contra los jóvenes y la escuela misma. Los áulicos títeres de la prensa amarillista y su ausencia de posiciones éticas y de escrúpulos, actúan como una venda que le transmite al tele-ciudadano la idea de que la escuela y los jóvenes son peligrosos. Estas acciones mediáticas y teledirigidas impiden comprender que la existencia de violencia en la escuela y de algunos jóvenes inmersos en la violencia, es producto de otras causas de orden estructural y profundo, enraizadas en el seno de una sociedad corrupta que victimiza a sus propias víctimas para eludir el origen real de tanta atrocidad. En Colombia, en Argentina, en Europa, en Estados Unidos, se repiten sin cesar hechos violentos, que de manera facilista, son atribuidos a la escuela o a los jóvenes. Son episodios violentos, pero no de violencia escolar o juvenil. La escuela y los jóvenes no son más que simples víctimas de una violencia más compleja y estructural que hunde sus raíces en la naturaleza destructiva y agresiva del capitalismo.

Debe entenderse, en primer lugar, que estos hechos son circunstanciales y no obedecen a una situación generalizada, como si se tratara de casos extendidos por toda la escuela. Y, en segundo lugar, que su origen y sus causas no están en

la escuela, sino en una violencia compleja y estructural que proviene del capitalismo y se une a las profundas injusticias sociales y a la desprotección y el maltrato de que son víctimas niños y jóvenes en distintas partes del mundo, incluidos los países que dicen ser los más desarrollados (y son llamados del "primer mundo"). La cultura depredadora del capitalismo, esa que se lucra con el comercio de la muerte, es la que extiende sus macabros tentáculos hasta la escuela. El mercado de la destrucción tiene a los jóvenes y a la escuela en la mira de sus desmedidos objetivos de expansión. Fenómenos tan complejos como el conflicto armado, el narcotráfico, la indigna trata de seres humanos, la delincuencia y la violación de los derechos humanos, encuentran en la escuela un macabro escenario para expandir sus mercados, ampliar el radio de consumidores, o encontrar en la explotación de seres humanos, los insumos para sus acciones.

Es en esa vorágine vertiginosa en donde se produce la fatalidad y las sombras luctuosas que traen los eventuales hechos violentos a las aulas. La espiral de la violencia está fuera de la escuela, pero se entromete en ella y deja su malvada huella, su estigma y su pesado rastro de dolor y tristeza. Pero se culpabiliza a la escuela, para ocultar que la raíz del problema radica en la desbordante barbarie que busca acelerar los mecanismos de acumulación de la riqueza en pocas manos y que sin ningún tipo de pudor, busca afectar la escuela y tiende hacia ella poderosos mecanismos para reproducir su lógica destructora y mercantil.

Dicha movilidad de la violencia, no solamente actúa en el imperio de la ilegalidad. La legalidad, el Estado y el supuesto marco de legitimidad que se mueven en el pretendido orden internacional, se lucran jugosamente de las órbitas de violencia que se repiten de manera múltiple en distintos rincones del planeta. La violencia y la antiviolencia, no son antagónicas como se supone, son realidades complementarias, lo mismo que la legalidad y la ilegalidad. La una existe para que la otra también exista. Estamos, entonces, ante un capitalismo falso e hipócrita que produce violencia para generar riqueza, pero que al mismo tiempo, dice combatirla, porque esas supuestas acciones por erradicarla, también producen medios para la acumulación riqueza. Además de que el delito y la violencia, por sí solos mueven jugosas ganancias para el gran capital; no hay nada más rentable en el mundo de hoy que el lucrativo y jugoso negocio de la "seguridad". Las políticas de seguridad no son más que políticas de un mercado también privatizado al servicio de la renta de particulares. Contradictoriamente se llama "seguridad" (y en extremos crónicos "seguridad democrática") al sentimiento de inseguridad del ciudadano, a ese sentimiento de temor, intimidación e impotencia que agobian al ciudadano ante el imperio creciente de la impunidad, la barbarie y la violencia desmedida que se apodera de las calles,

Exaltar la vida, el amor a la vida, la alegría, la esperanza, el dialogo democrático, la experiencia de la hospitalidad, la lucha ético política por una sociedad justa, es la condición de posibilidad para transformar la violencia en otro tipo de convivencia. La propuesta de Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA tiene allí un semillero para avanzar en la idea de una escuela distinta.



de las ciudades y que el sensacionalismo pregona por sus diferentes medios de comunicación (que en este caso podrían llamarse de intimidación).

Igual ocurre con la escuela. Ante los casuales y aislados hechos de violencia que llegan a presentarse en las instituciones educativas, los medios y las autoridades actúan a favor de medidas represivas o policivas, que en lugar de favorecer el clima pedagógico para la convivencia, lo que hacen es exacerbar la violencia y favorecer a los mercaderes de la muerte y a mercenarios de un comercio de objetos inútiles que convierten a la escuela en una especie de cuartel, o de cárcel, donde opera la vigilancia, el control y la sanción.

Son muchos los sectores de la sociedad que no han comprendido que instalar cámaras y colocar detectores de metales a la entrada de las escuelas es una rutina perversa que rompe con la lógica natural de un lugar pensado para recrear la vida, la cultura y el conocimiento. En lugar de instalar objetos de intimidación, es necesario disponer de medios para la alegría y confrontar con hospitalidad los entornos hostiles que rodean a la escuela.

El aporte de soluciones por parte de las políticas de gobierno, es bastante escaso. Las propuestas al respecto, refuerzan la equivocada idea de la violencia escolar. Ayudan a ocultar que no es violencia escolar sino violencia contra la escuela, y por eso asumen que el origen de esta violencia está dentro de la escuela y le cargan una enorme sumatoria de responsabilidades que escapan a las posibilidades y condiciones reales que tiene la escuela para enfrentar estas situaciones. Por eso proponen simples paliativos, soluciones superficiales que ni siquiera mitigan el riesgo allí donde existe. Mediación, resolución o negociación de conflictos y competencias ciudadanas, es el nombre que mercaderes de lo académico le dan a sus recetas facilistas, que a la hora de la verdad, se convierten en inútiles cuando los detonantes sociales son el caldo de cultivo para que exploten situaciones de violencia o conflicto.

A ello, se suman las políticas de privatización y ajuste fiscal, que deterioran las condiciones sociales y culturales de las instituciones educativas y entorpecen su labor pedagógica y formativa. A nombre del mercado y la privatización se han extendido el hacinamiento de estudiantes en aulas y colegios, incrementando las opciones para que proliferen las rivalidades y confrontaciones y disminuyendo las posibilidades para

el dialogo y la vida cultural. De igual forma, aumentan las dificultades de las instituciones educativas con el totalitarismo de la tecnocracia que rige la vida escolar. El dominio de la planificación tecnológica, donde prevalecen los logros y resultados educativos medidos en estándares, son formas de homogenización y masificación, que al ocultar las singularidades de los sujetos, y al someterlas a la prevalencia de los valores de la competitividad y la individualidad, en lugar de impedir actos de violencia, favorecen las condiciones para que estos germinen.

Ese espectro de tecnologías destructoras de humanidad, que a través de políticas educativas neoliberales se instala en la cotidianidad de la escuela, también significan una oportunidad para que aumenten las opciones de violencia que atacan a la escuela. Por mucho tiempo, diferentes enfoques pedagógicos han realizado enormes esfuerzos para desterrar del ámbito escolar y de la educación tradicional, practicas de castigo y de una escuela sancionadora y punitiva. Pero, la maquinaria tecnocrática y la prevalencia de la racionalidad instrumental que se ha apoderado de la vida escolar, buscan desmedidamente desterrar la reflexión pedagógica de las aulas, y por ello, la escuela se torna un lugar de normas, de recetas, de criterios técnicos que supeditan la vida y la cultura a los parámetros, y estos a su vez, son un desconocimiento de los sujetos y de la complejidad de la vida humana en sociedad. Por eso son incapaces de ser útiles a la hora de enfrentar los episodios de violencia que atacan a la escuela.

Bajo esa óptica tecnocrática, los manuales de convivencia han sido utilizados como catálogos de normas, como artefactos ajenos a la vida, hechos más con la idea de defensa jurídica que con criterio pedagógico. Si bien, las normas por sí mismas son incapaces e insuficientes para enfrentar los problemas de la vida y la convivencia, la construcción democrática de manuales puede ser una oportunidad pedagógica para pensar y reflexionar sobre la ética y su utilidad para la vida social, para fortalecer el dialogo, vivir la experiencia de la cultura de la vida, construir consensos en la vivencia de las singularidades y la diferencia, profundizar la democracia como un hecho individual y social y para liberarnos de la opresión de la violencia, porque quienes debaten en el espacio público y democrático asumen otros criterios ético políticos para la vida y la convivencia, muy distantes del uso absurdo de la violencia.

Defender la escuela de la estigmatización y la violencia es desterrar la estigmatización que afecta a las instituciones educativas y a los estudiantes como sujetos de derechos. Pero al mismo tiempo, es urgente resaltar experiencias vitales, de esperanza, de cultura y de alegría que numéricamente son mucho más que los esporádicos episodios de violencia en los que se envanecen los medios. Al mismo tiempo, esas experiencias de cultura, de convivencia, de socialización que rescatan lo particular del individuo y lo articulan a maneras colectivas de vivir construidas sobre la justicia, la hermandad y la solidaridad. Inclusive, esos ejercicios de escuelas de esperanza, se sobreponen a la lógica instrumental del neoliberalismo y son capaces de construir escenarios de vitalidad opuestos a ese mecanicismo tecnocrático que olvida la vida, desconoce las subjetividades y reduce las acciones de la escuela a puros procedimientos, logros y resultados.

Condiciones actuales del país y política educativa: ¿Cómo repercuten en la vida cotidiana de la escuela y en las relaciones entre sus actores?

– Alberto Motta –



► *Si educamos a las nuevas generaciones con conciencia social bien formada, con seguridad nos esperan mejores días en nuestra patria*

Revista Educación y Cultura



1. En cumplimiento de los compromisos adquiridos con organismos internacionales, los países han trazado políticas en materia de derechos humanos. En el caso específico de Colombia, se ha buscado impartir la cátedra obligatoria de derechos humanos en los establecimientos educativos ¿Es posible delegar a la institución educativa, a los niños y jóvenes, y a los docentes para que asuman la construc-

ción de una política de paz en un país en conflicto interno, donde la mayoría de la población no tiene garantizados los derechos económicos, sociales y políticos?

Confederación Nacional Católica de Educación, CONACED¹

Colombia ha padecido durante toda su existencia un conflicto permanente, así se le pretenda denominar de distinta manera, producto de problemas estructurales no resueltos que lo prolongan y seguirán prolongando. Recientemente se creyó que una de sus facetas triunfaría en el campo militar, pero esto tampoco se dio después de tantos intentos frustrados de diálogo político. Esta indefinición persiste en medio de una grave situación de crisis humanitaria y de derechos humanos, una dolorosa y trágica crisis social que continúa fragmentando y polarizando la sociedad, enmarcado todo esto en un escenario internacional que favorece el uso de la fuerza. Por turnos, nuestros gobernantes buscan alcanzar la paz por caminos diferentes. Algunos han sido más mediáticos que estructurales y como siempre, el asunto sigue igual.

En la sociedad civil ha habido expresiones formidables por su contenido democrático y su proyección política como el Mandato por la Paz. En el año 1996, se celebró el *Mandato de los Niños por la Paz*, en el cual 2.7 millones de niños en trescientos municipios votaron 'el derecho a la vida' y 'el derecho a la paz' como los derechos más importantes de una lista de doce derechos. El evento fue organizado por la Red de Iniciativas Ciudadanas contra la Guerra y por la Paz (REDEPAZ), UNICEF y la Registraduría Nacional del Estado Civil. Aun así el problema continúa y no percibimos avances concretos.

Creo que el pretender endosarnos a las instituciones educativas en sus distintos estamentos la construcción de una política de paz tiene un acierto y un desacierto, así: acierta, en tanto la escuela debe ser sembradora de las semillas de formación y estructuración del ser humano, es allí donde se inculcan y

¹ José Leonardo Rincón, S.J., Presidente Nacional de CONACED; Secretario General de la CIEC. (Confederación Interamericana de Educación Católica, filial de la OIEC-Oficina Internacional de Educación Católica, Bruselas). Correo electrónico: presidencia@conaced.edu.co.

promulgan los valores de paz y respeto de los derechos humanos, pero, es desacierto en la medida que el planteamiento y construcción de una política de paz en un país de conflicto interno corresponde directamente al Gobierno Nacional, el cual debe dar directrices concretas, mediante el planteamiento de proyectos de ley y programas específicos que no sólo desde el plano educativo fomenten la paz sino desde todos los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales que deben sentirse igualmente convocados y comprometidos con este propósito.

En CONACED estamos convencidos que ofreciendo una formación integral de calidad contribuimos a la construcción de un país más justo y más humano. Nuestros principios se alinean con el llamamiento que el Papa, hace año tras año, en su Jornada Mundial por la Paz. No es un llamado sentimental a trabajar por la paz. En alguna ocasión se dijo explícitamente: la paz es fruto de la justicia. Y nosotros no podemos obtener y gozar del fruto en tanto no se haya sembrado, trabajado, cultivado y cuidado la justicia. Por eso nuestro papel tan importante, aunque no único en este propósito, porque si educamos a las nuevas generaciones con conciencia social bien formada, con seguridad nos esperan mejores días en nuestra patria.

Grupo de estudios sobre Educación media y superior. Departamento de Sociología Universidad Nacional de Colombia²

Las políticas públicas se orientan, con cada vez mayor frecuencia, a ejecutar acciones en los sistemas educativos, en reconocimiento de la importancia central de la educación en la modificación y aprendizaje de nuevos saberes y conductas dentro de la sociedad. Estas actividades han constituido un reto curricular, administrativo y formativo para los docentes, ya que en muchos casos, se han simplificado los problemas en la creencia de que la práctica de dichas acciones en el sistema educativo constituye, en sí misma, una solución sin tener en cuenta sus implicaciones, exigencias y limitaciones. Es importante señalar que los alcances de la política de creación de una cátedra de derechos humanos, deberes y garantías, y pedagogía de la reconciliación traspasan los muros de la escuela. Tal y como está concebida esta política en efecto involucra a los integrantes de las comunidades educativas, pero también a otros grupos poblacionales y sectores gubernamentales a través de estrategias complementarias.

Por eso, pese a la innegable necesidad de llevar estas iniciativas a la educación, surgen debates acerca de cómo hacerlo y de su efectividad. En términos curriculares, la aplicación re-

duccionista de la política solamente en las escuelas, y en una "asignatura" más del plan de estudios hace que su impacto se diluya tanto, de tal forma que se malentienda el medio con el fin, pues llevar la discusión sobre los derechos humanos a las aulas tiene unos propósitos de difusión y sensibilización sobre los principios de humanidad y civilidad en un contexto de conflicto armado, mas no significa delegarle a los docentes y estudiantes la construcción de políticas de paz, que debe partir de una iniciativa estatal coherente con participación colectiva de todos los actores sociales.

El tema no debe limitarse al conflicto armado que sufre el país, sino ampliarse y focalizarse alrededor de la convivencia ciudadana. Si analizamos el impacto que puede esperarse en un colegio con el desarrollo desde el año 2004 de la cátedra de derechos humanos, se pensaría en un cambio de actitudes o actuaciones en las esferas de la vida pública y privada de la comunidad educativa; sin embargo los estudios de evaluación sobre el tema han mostrado resultados poco alentadores, persisten graves problemas de convivencia, discriminación y violencia que afectan a estudiantes y docentes³.

Si bien la institución educativa es un laboratorio social donde además de la cátedra podrían implementarse, a mayor escala, mecanismos de resolución de conflictos, comprensión de la interculturalidad, la diferencia de género, la democracia, etc., la escuela por sí sola no puede ejercer acciones para proteger y garantizar los derechos humanos de su comunidad educativa y menos de la población que habita alrededor de ella. Aunque esto no significa que se le exima de la responsabilidad de fomentar la convivencia dentro de las instituciones educativas, reconociendo a los estudiantes como sujetos de derechos, lo cual pasa por reconocer y enfrentar limitaciones y necesidades de capacitación docente y de recursos pedagógicos para este fin, en donde el Estado tiene una función protagónica.

José Darwin Lenis⁴

El hecho de organizar la cátedra obligatoria en derechos humanos en las instituciones educativas, no debe considerarse como una delegación de la responsabilidad del Estado de ser el garante de derechos, debe considerarse como la necesidad de que los ciudadanos que forman parte del sistema educativo como titulares de derechos, comprendan su ámbito de deberes y derechos, de tal manera que estos puedan construirse en la vida cotidiana, en la escuela, la familia, su entorno y exigir o reclamar al Estado su garantía, cuando éstos se vulneren o no se garanticen. De forma complementaria, es imperativo cons-

2 Víctor Manuel Gómez Campo, Claudia Milena Díaz R., Jorge Enrique Celis G., Ricardo Forero, Liliána González, Marcela Bautista M. Correo electrónico: alancherosr@unal.edu.co- Aida Carolina Lancheros Ruiz- Jefe de prensa- UNIMEDIOS. Universidad Nacional de Colombia.
3 El Tiempo, (2009) "Los Colegios Predican, pero no aplican los derechos humanos". Sección Bogotá. 29 de julio, Bogotá, D.C.
4 Subsecretario de Desarrollo Pedagógico, Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali. Correo electrónico: jose.lenis@cali.gov.co.

• DEBATE •

truir autonomía y formar en pensamiento crítico, conceptos y competencias que sirvan para reflexionar las situaciones cotidianas, esta competencia integradora es clave en la puesta en práctica de los derechos y de su exigibilidad. Nuestra sociedad requiere de ciudadanos que sean capaces de comprender y exigir la necesidad de materializar los derechos.

No debe confundirse o entenderse que construir una cultura de paz, es solo tarea del Estado, como si los ciudadanos no fuésemos parte de ese Estado. El conflicto interno político-social que hemos vivido durante más de cincuenta años, con sus diversas expresiones de violencia, unido a las inequidades y exclusiones que se generan en la cotidianidad de nuestras urbes y campos, forma parte de la tarea que tenemos todos de comprender y buscar estrategias para su tratamiento. Los niños y niñas nacidos hace cuarenta o cincuenta años son los adultos de hoy, muchos de ellos son actores violentos, esos que hoy señalamos y son perseguidos. La familia, escuela y Estado son corresponsables de la "crianza" y la génesis de estos ciudadanos que extraviaron la ruta de contribuir colectivamente por la del no reconocimiento del otro y de otras posibilidades. La escuela como la primera institución formadora de criterio sobre lo público y lo democrático, de la palabra como vehículo para relacionarse, para el amor, para expresar el descontento, para conocer, para debatir, para hacer cultura, para el dialogo como expresión máxima del respeto por el otro, tiene una cuota grande en la construcción de una cultura de paz; la escuela tuvo anteriormente, y tiene entonces en la actualidad una responsabilidad en la génesis de un ciudadano democrático, por ello, usar los instrumentos y mecanismos a su disposición para este cometido, son su deber.

Olmedo Agudelo⁵

El Estado colombiano de una forma muy habilidosa trata de descargar su responsabilidad en la comunidad educativa, empleando los medios de comunicación, las resoluciones y decretos oficiales para desinformar y hacer creer a los colombianos que la situación de conflicto se debe a que en las escuelas y colegios, hoy mal llamadas instituciones educativas, los profesores no han hecho su trabajo, que no se han desarrollado cátedras como la educación cívica, la urbanidad de Carreño, olvidando que el conflicto armado interno es una de las principales causas externas que generan una convivencia escolar propensa al enfrentamiento entre estamentos.

Considero que en los colegios sí se deben realizarse, convocados por el área de sociales, seminarios, foros, y encuentros y promover actividades que hagan tomar conciencia a

toda la comunidad educativa de la violación permanente de los derechos humanos en Colombia; la escuela debe ganarse los espacios al interior de ella y al exterior para denunciar los crímenes de lesa humanidad como los falsos positivos, los genocidios para expropiar tierras; es deseable que el vil asesinato de dirigentes sindicales o comunitarios, especialmente de maestros sea conocido y que el pueblo se pronuncie en contra de la dictadura oligárquica militar establecida en Colombia, dar ese salto cualitativo que permita demostrar que el verdadero gestor de violencia en Colombia, es el Estado protector de los terratenientes y de los grandes, pequeños y medianos empresarios agrícolas o urbanos que no reconocen los derechos fundamentales de los trabajadores y la población.

CEID FECODE

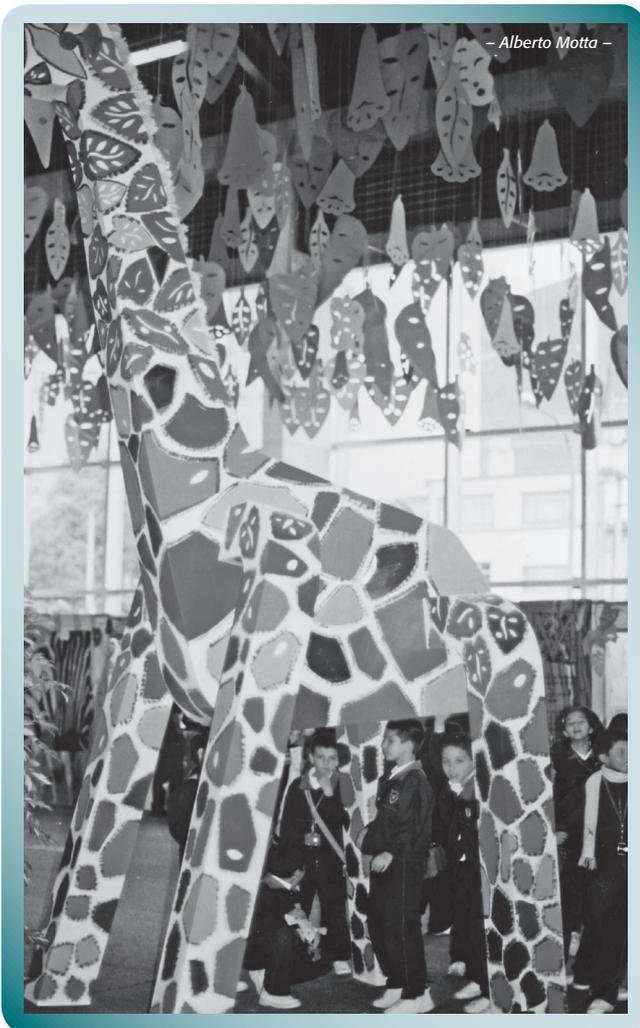
El desarrollo internacional de los derechos humanos se inició a mediados del siglo XX, luego de las Guerras Mundiales, cuando en búsqueda de paz, fueron acordados instrumentos jurídicos internacionales que los dotaron del sentido actual. Las declaraciones de 1948 dieron inicio a convenios y pactos para velar por su cumplimiento. En lo jurídico los derechos humanos avanzaron no sólo como un problema del derecho a la vida, sino que se incorporaron a otros aspectos de nivel civil, político, cultural y económico; además, se crearon para grupos específicos de mujeres, niños y niñas, pueblos indígenas. La Asamblea General de las Naciones Unidas, en 2004: "aprobó la implementación de un programa mundial de educación en derechos humanos que debería ejecutarse a partir de enero de 2005 y que tiene por objetivo la explicación, comprensión y puesta en práctica de los derechos humanos desde la cotidianidad de los seres humanos"⁶. Los diferentes gobiernos de Colombia han intentado dar cumplimiento a este programa, por ejemplo, el Plan de Desarrollo Nacional 2010-2014, en uno de sus borradores así lo proponía⁷. En Bogotá, el Concejo de la ciudad creó la *Cátedra de Derechos Humanos* a través del Acuerdo 125 de 2004 y la Alcaldía expidió el Decreto 024 de 2005 para reglamentarla.

A pesar de la existencia de estas normas, la realidad nacional en lo que se refiere a los derechos humanos es muy distinta. La crisis humanitaria y la violación sistemática de los derechos humanos son hechos más que evidentes y afectan directa o indirectamente la vida social, económica y política de todos los colombianos. Según informes de entidades públicas y organizaciones dedicadas a la protección y formación en derechos humanos, Colombia presenta fenómenos críticos y singulares en este tema. En la última década del siglo pasado la pobreza avanzó; el crecimiento

5 Director CEID ADE. Correo electrónico: olmedoadgdelo@gmail.com.

6 <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/programa.htm>. Consultado Julio 18, 2011.

7 Foros Interlocales para la construcción de la política de educación en derechos humanos para el Distrito Capital. Documento de análisis de contexto, borrador (uno). Comité distrital de Cátedra de Derechos Humanos. Subcomité de Educación. Convenio UNFPA-SDIS-SED-IDEP. s.f. p. 1. Establecerán cátedra obligatoria sobre derechos humanos. Febrero 18 de 2011. <http://www.caracol.com.co/nota.aspx?id=1428158>. Consultado mayo 10 de 2011.



– Alberto Motta –

► *La convivencia se construye entre seres humanos no entre procesos estandarizados, por ello, los proyectos pedagógicos deben ser imaginativos y participativos, permitiendo que la vida misma sea la escuela, una escuela de vida*

del empleo ha sido insuficiente, proliferan las ocupaciones inestables de baja calidad y de informalidad laboral, afirmandose un fenómeno de precarización del empleo sumado a una mayor inequidad en la distribución del ingreso: el de los pobres y de las clases medias ha tendido a reducirse, mientras que el de los sectores más ricos ha aumentado. Esto explica por qué los jóvenes deben retirarse en muchos casos antes de completar el ciclo de la educación media para contribuir con la deteriorada economía familiar.

Otros problemas que se destacan en el país son: concentración de un alto nivel de militarización y de población dedicada a los temas de seguridad; reclutamiento de menores

vinculados al conflicto interno y al servicio militar obligatorio; manifestaciones de violencia en la escuela y en las comunidades; embarazos de adolescentes y abandono de menores; amenazas y homicidios a jóvenes de sectores marginados, a líderes sociales, comunales, a dirigentes sindicales, de derechos humanos y políticos⁸; jóvenes reclutados para homicidios extrajudiciales o falsos positivos; economía informal y desempleo; necesidades de vivienda; altos indicadores de desnutrición (mortalidad infantil); y, baja cobertura en salud. En este contexto, se puede deducir cómo la imposición del neoliberalismo, ha profundizado las diferencias económicas agudizando la segregación social, racial y cultural. En este contexto, los derechos humanos no pueden ser entendidos únicamente como el reconocimiento sino como su materialización integral, No es posible concebir el respeto a los derechos fundamentales sin la correspondencia con los derechos sociales o económicos. La realización plena al derecho fundamental a la vida se da en la medida en que haya satisfacción del derecho a la educación, a la salud y al trabajo, entre otros, conformando una definición sobre los derechos humanos como un todo integral para la realización del ser humano.

La escuela como institución social, condicionada históricamente, ha venido recogiendo las diferentes problemáticas que afectan la vida en comunidad de niños y jóvenes, es así como a partir de iniciativas propias o de normas emanadas por las instituciones públicas, sean el Consejo o el Senado, ha asumido la tarea para reconstruir, a través de la educación formal, lo que paulatinamente, y desde la conformación de la República, la sociedad ha excluido. Es oportuno preguntarse si con la cátedra en derechos humanos es posible, como lo plantea el documento de trabajo del Instituto Interamericano de Derechos Humanos: "*construir sociedades donde no se atropelle la dignidad humana*", cuando la violación sistemática a los derechos humanos agobia la realidad extraescolar e incide directamente en la escuela, y no se hacen realmente cambios estructurales a las políticas sociales que cada día se recortan más. Los hechos son contundentes, una cátedra en derechos humanos no posee condiciones de posibilidad para enfrentar esa dramática y desmedida realidad.

Revista Educación y Cultura



En la institución educativa se tejen de manera compleja, las historias de vida de todos los actores que ella convoca, historias que se construyen en el mundo de las relaciones sociales en los niveles micro y macro. ¿Qué incidencia tienen estas relaciones en la vida cotidiana de la escuela?

8 *Fuentes. Desempleo: Secretaría de Desarrollo Económico, junio 2009. Homicidios: Secretaría de Desarrollo Económico y Veeduría Distrital, 2009; Defensoría del Pueblo. Abril 30 de 2008: Localidades afectadas por paramilitares; CODHES: desplazamiento; y, Centro de Investigación Facultad de Economía de la Universidad de los Andes: Desnutrición.*

• DEBATE •

CONACED

Dichas relaciones poseen una incidencia plena y total. El currículo y no solo el plan de estudios educan intencionalmente en razón de un proyecto educativo. Y los actores que lo desarrollan y viven cotidianamente en la Institución, sin excepción, marcan el estilo de esa cultura escolar. Dichos actores que la institución educativa convoca son seres sociales, capaces de asumir un compromiso solidario y comunitario en la construcción de una sociedad más justa y más humana. En esa medida, las relaciones y las historias que de allí se derivan a nivel micro y macro se ven afectadas positiva o negativamente, haciendo posible o frustrando el proyecto político que la institución propone a la comunidad y la sociedad entera. La escuela no es neutra y no puede serlo frente a lo que sucede en su contexto. La escuela no es una campana de cristal aislada de la realidad que la rodea. La escuela tiene una palabra importante que decir no solo adentro sino hacia fuera de ella misma. De modo que todas las acciones que estos actores desarrollen dentro de ella, redundarán en su entorno en el mediano y largo plazo. Por ejemplo, la posibilidad de participar en los debates y concertaciones en busca de un ordenamiento de su convivencia; la estructura organizacional y la forma como se ejerza la autoridad y el liderazgo; las normas de convivencia inspiradas en principios y valores y no en caprichos puntuales; la vivencia de la tolerancia y el respeto; el sentido de identidad y pertenencia, el aprendizaje y buena práctica de la responsabilidad social y el mostrar con hechos concretos el compromiso con la construcción de una justicia social en micro, hará que lo macro muestre una evolución positiva hacia el futuro.

**Grupo de estudios sobre Educación media y superior.
Departamento de Sociología Universidad Nacional
de Colombia**

En una perspectiva sociológica, después del grupo socializador primario, la escuela es una de las instituciones de socialización más importantes –por no decir la más importante– que posee cualquier sociedad. En ella los docentes en su rol de agentes socializadores, denominados como grupo socializador secundario, infunden y desarrollan en los estudiantes –futuros ciudadanos– unas habilidades y competencias intelectuales (capacidad de análisis, de síntesis, de identificar información, de comunicarse en público) y de tipo social (tolerancia, respeto por la diferencia, capacidad de trabajo en equipo) que son fundamentales para integrar de manera creativa a los estudiantes a los sistemas político y económico de la sociedad. Pero la escuela no sólo hace posible la integración social de los estudiantes sino que se convierte en la institución mediante la cual las socieda-

des reproducen las pautas de valor y de conducta que regulan la interacción entre los diferentes agentes que ocupan posiciones y desempeñan roles dentro de la estructura social. La reproducción de dichas pautas hace posible que exista el orden en una sociedad logrando así su subsistencia en el tiempo.

La escuela está integrada por agentes sociales con trayectorias y experiencias vitales diferentes que interactúan en un espacio-tiempo determinados. Tanto estudiantes como docentes han tenido procesos de inducción a un mundo de estructuras significativas en grupos primarios con unas condiciones materiales y culturales de clase definidas que inciden en la manera en que conciben y entienden la sociedad e interactúan con los demás agentes. Por su parte los docentes poseen unas valoraciones sociales, resultado de la formación profesional y experiencia docentes, sobre la educación y el papel que juega ésta en los procesos de escolarización de los estudiantes.

Como espacio de socialización, la escuela cuenta con unas reglas, normas, estructuras de poder, roles y disposiciones físicas naturalizadas en una rutina escolar que no sólo dota de sentido los objetos sociales sino que regula las interacciones entre los agentes. En la óptica de la *Teoría de la Estructuración Social*, la rutina es posible porque las escuelas cuentan con recursos de autoridad y materiales que orientan la conducta de los agentes facilitando así la interiorización de las pautas de conducta y de valoración que conforman la cultura escolar. En este sentido, allende las historias particulares de los agentes, la rutina, expresión máxima del sistema normativo y cultural de la escuela, hace posible que ellos se integren y logren alcanzar los objetivos de formación trazados en el Proyecto Educativo Institucional.

José Darwin Lenis

Todos los seres humanos nos caracterizamos por poseer una historia; dicha historia se subjetiviza por las elecciones que cada uno de nosotros asume (algunas inconscientes), a lo largo de nuestro trayecto de vida y eso nos constituye como individuos⁹. Es clave entender que en esa trama de relaciones entre niños, niñas, adolescentes y docentes, relaciones existentes en las Instituciones Educativas, se ponen en juego múltiples historias-subjetividades, materializadas en la relación pedagógica¹⁰; para el caso de los docentes, estos niños y adolescentes, los estudiantes, les retratan a los maestros los dramas vividos en su historia, cuando atravesaban por estos ciclos vitales. Por ello es sumamente importante entender que la trama de convivencia en la escuela no es solo un asunto estudiantes y que los adultos, los docentes están marginados de ella, ejerciendo un papel aparentemente neutro o impar-

9 Ramírez, Mario Elkin (2007) *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje*. Editorial Universidad de Antioquia.

10 Nimier, Jacques (1992), *Las matemáticas, el español, los idiomas... ¿Para qué sirven? El profesor y la representación de su disciplina*. Universidad del Valle, centro editorial.



– Olmedo Agudelo (ADE) –

► *Las políticas públicas que llegan impuestas desde el Ministerio de Educación a la escuela, trasgreden la democracia escolar, convirtiendo el discurso oficial de la democracia escolar en apariencias y en cuanto tal, son un factor generador de violencia en la escuela*

cial. Muchas veces se explica la convivencia en las instituciones escolares, en los diversos proyectos pedagógicos transversales, que ésta es solo para los niños, niñas o adolescentes, con adultos que los coordinan, y se deja por fuera la relación pedagógica, mediada por las historias del adulto-docente y del estudiante, que se escenifican en la escuela. Por tanto, si la convivencia es un asunto que atraviesa a todos los sujetos que forman parte de la escuela, el trabajo a desarrollar sobre la misma debe incluir a todos sus actores, que a manera de una puesta en escena, de un acto teatral, ocupan papeles y tramas de relaciones que generan desenlaces, por lo cual, todos participan activamente en esta escenificación. Lo anterior conduce a la necesidad de que a la par de la formación docente -entendida en su uso tradicional como la formación conceptual-metodológica-técnica- es importante la formación en la comprensión de cómo establece el docente su relación pedagógica, es decir, como su subjetividad es parte de lo que dice y hace. Implica igualmente, replantear los Manuales de Convivencia, que en su gran mayoría son un recetario de procedimientos y sanciones para los estudiantes, lo que retrata la idea de que ellos son los únicos que tienen una subjetividad, y que, al ingresar en el espacio de relaciones y de convivencia, producen conflictos y tratamiento violento de ellos.

Finalmente, hoy más que nunca es necesaria una escuela que reflexiona su entorno, sus contextos, los sujetos que se producen y reproducen ahí; su PEI debe ajustarse permanentemente a ello. Una escuela en-cerrada, viviendo su entorno de acuerdo al "peligrosímetro" que éste le marca, señalando a las familias como las responsables de los malos comportamientos de los alumnos, añorando una familia sana, es una

escuela que no ha repensado su acción en el reto de una escuela para hoy. Requerimos de escuelas abiertas dialogando y entendiendo sus entornos, que trabajen con la comunidad y las nuevas configuraciones de las familias, que gestionen el trabajo en redes, con diversos actores sociales y culturales, repensando su propuesta pedagógica de acuerdo a los requerimientos de sus estudiantes-participantes y los ciclos vitales; esta es la escuela que entiende y comprende la densidad con la cual se componen y recomponen las subjetividades y los lazos sociales contemporáneos.

Olmedo Agudelo

Estas relaciones poseen una gran incidencia puesto que los estudiantes –de ambos géneros- provienen de conflictos tales como el desplazamiento forzado, las masacres, el conflicto armado, la guerrilla, los paramilitares, el ejército, y, llegan al colegio y a la escuela con esa carga emocional, con actitudes de rechazo, de inconformismo, falta de tolerancia, actitud permanente de agresión y defensa, rabia por todo lo que les ha sucedido y han tenido que vivir; conllevando a que el ambiente escolar sea tenso, propicio para una convivencia en la cual está al orden del día la falta de diálogo, el no respetar las normas mínimas para una coexistencia pacífica o por lo menos tolerante en medio del conflicto. Dicha situación no sólo se presenta en alumnos y alumnas sino también entre los docentes y los padres de familia; todo lo vivido los lleva a desconfiar y a estar a la defensiva porque saben que si se descuidan la consecuencia más directa es la pérdida de la vida que han logrado de alguna manera u otra salvar hasta el momento. Muchos de nuestros estudiantes se ven obligados

• DEBATE •

por las mafias narco paramilitares a llevar a cabo el *microtráfico*¹¹ dentro de las escuelas y colegios, a hacer los contactos para redes de prostitución infantil, a llevar y traer información (también lo hacen los grupos insurgentes), so pena de ser maltratados camino a su casa o de tener represalias directas contra ellos o sus familias. Esto lo ha denunciado la población estudiantil y magisterial colombiana: ella sobrevive en medio de un campo de guerra ampliado formado por: narco paramilitares (BACRIM)¹², guerrillas, ejército y como si eso fuera poco, también las bandas de delincuentes comunes.

De acuerdo a lo prescrito en la Ley General de Educación, de 1994, Art. 73 y 87, desarrollados por los Decretos 1860, Art. 17, 1108 de 1994 y la Directiva Ministerial No. 016 de 1996, entre otros, todas las instituciones educativas deben construir un Proyecto Educativo Institucional, PEI, un reglamento o manual de convivencia para establecer criterios de regulación y solución a las diversas situaciones que se presenten así como generar ambientes favorables para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje ¿Considera Ud. que de acuerdo a lo sucedido en las instituciones en materia de convivencia, los manuales no han cumplido el papel para el que fueron establecidos? ¿Fueron dichos manuales inadecuadamente planteados o sencillamente existen otros factores que hacen del manual un medio insuficiente para garantizar los procesos educativos en armonía? El PEI y los manuales de convivencia no han cumplido el papel para el cual fueron establecidos, porque son en su gran mayoría impuestos, para su elaboración no se tiene en cuenta sino el punto de vista de la dirección del colegio: la Rectoría, los coordinadores y algunas veces al maestro. El PEI no está contextualizado, se elabora el manual *por salir del paso*, los manuales son punitivos no buscan mejorar la situaciones que se presentan, sino que proponen sancionar y aplicar unas normas para mantener un ambiente escolar *"pacífico"*, controlado; para la elaboración del manual no se convoca a los estudiantes, y mucho menos a los padres de familia, no se toma el tiempo necesario para que el Pacto que debe hacer la comunidad se realice conscientemente.

Después de un análisis profundo y detallado de cada uno de los aspectos que influyen sobre la vida escolar, casi siempre se hace un breve estudio de lo que proponen dos estamentos: los directivos, rectores y coordinadores; los maestros y maestras, los estudiantes y padres de familia, y sobre todo las madres de familia. Muchas veces van a avalar unas normas con las cuales no se está de acuerdo; en la escuela y los colegios se vive una falsa democracia participativa, somos campeones en fomentar la democracia representativa. Los docentes no hemos asimilado la importancia que tiene el hacer un empoderamiento real y efectivo de los Consejos Estudiantiles, la per-

sonería, los comités ambientales, no hemos dado argumentos para que desde la primaria, la básica secundaria el estudiante vaya adquiriendo una conciencia crítica, que se empape de elementos básicos de la política, de la administración estatal, tanto municipal como nacional, nuestras clases son simplemente informativas, no formativas lo cual genera una creciente población estudiantil *"apolítica"* que simplemente va a engrosar los partidos tradicionales engañados por falsas expectativas de solución de sus inquietudes de preparación universitaria profesional o vinculación laboral.

CEID FECODE

Las fronteras de la escuela con la sociedad se van haciendo más invisibles, de concepciones de enclaustramiento y aislamiento se ha pasado a una escuela abierta a su entorno, y a las prácticas y expresiones de la cultura. Este cambio de paradigma la ha llevado a reconocerse como una institución socializadora en la que convergen tradiciones, costumbres, comportamientos y formas de expresión y comunicación. El proceso de enseñanza aprendizaje se realiza con niños y jóvenes que tienen unas condiciones sociales y materiales de pobreza y exclusión, ese es el caso de los niños y jóvenes de los colegios públicos. Conviven con el conflicto social y armado y todos los problemas por los que atraviesa nuestro país, como son: la corrupción, la delincuencia, el narcotráfico, el pandillismo, las barras bravas y todas las formas de expresión de la violencia y el desamor, es en este escenario donde aprenden a sobrevivir frente a un mundo tan hostil que les niega sus derechos, pues no hay condiciones para ejercerlos por la irresponsabilidad del Estado y la sociedad adulta que no tienen interés por un futuro digno para las nuevas generaciones. No son sólo estos problemas los que se tejen en la historia de niños y jóvenes, también aprenden de los medios de comunicación que los inducen a la sociedad de consumo, conjugando el valor del poder con el valor del dinero sin importar los medios para conseguirlo como lo muestran las telenovelas, los concursos, las series de televisión, los *realities* televisivos y el cine de Hollywood. Sin ser esto suficiente, el ejemplo que reciben de los que ostentan el poder es el individualismo y la ambición de más poder, sin importar los medios y las consecuencias de sus actuaciones hacia la mayoría de los colombianos.

Este es el mundo de los niños y jóvenes que estudian en los colegios públicos, afortunadamente la mayoría de ellos encuentran en sus maestros y compañeros un escenario de tranquilidad y comprensión de sus problemas, es aquí donde puede pensar y actuar con espontaneidad y ver que un mundo justo, libre y lleno de felicidad si es posible. No se puede estigmatizar la escuela como un escenario de violencia, pues

11 Así se denomina al comercio al detal de estupefacientes: bazuco, marihuana y otros.

12 BACRIM: son las llamadas bandas criminales de distinta procedencia.

a pesar de los problemas de convivencia que se presentan, sigue siendo un territorio de paz, y de ilusiones para los niños y los jóvenes que aspiran a un mundo mejor.

Revista Educación y Cultura



3. De acuerdo a lo prescrito en la Ley General de Educación, art. 73 y 87, desarrollado por los Decretos 1860, Art. 17, 1108 de 1994 y la Directiva Ministerial No. 016 de 1996, entre otros, todas las instituciones educativas deben construir un Proyecto Educativo Institucional, PEI, un reglamento o manual de convivencia para establecer criterios de regulación y solución a las diversas situaciones que se presenten así como generar ambientes favorables para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje ¿Considera Ud. que de acuerdo a lo sucedido actualmente en las instituciones en materia de convivencia, los manuales no han cumplido el papel para el que fueron establecidos, fueron mal planteados o sencillamente existen otros factores que hacen del manual un medio insuficiente para garantizar los procesos educativos en armonía?

CONACED

Es más fácil ser heterónimo que autónomo. Es mejor que le digan a uno qué tiene o qué no tiene que hacer, que auto-determinarse y auto-regularse. Por eso, el día que nos dijeron que éramos adultos y que teníamos que construir ese documento (como ahora nos han dicho que tenemos que construir nuestro propio sistema de evaluación) parece ser que a muchos les quedó grande. El corto-circuito se ha dado porque muchos rectores, coordinadores o profesores que lideran los procesos de creación, revisión y modernización de los manuales de convivencia no van más allá de construir unas reglas internas para su institución, pero en muchas de ellas no se ven reflejados los sustentos filosóficos, éticos y legales fundamentados éstos en la Constitución Política, leyes, decretos y sentencias de las Cortes. Y es ahí donde se da el quiebre precisamente porque dichos manuales se convierten en cartillas disfuncionales, caprichosas, mal elaboradas, con contenidos que rayan con lo absurdo y se prestan para que ante eventuales reclamos de derechos se pierda en los estrados judiciales. Esto no sucedería si se tuviese un Manual de Convivencia bien estructurado, lógico, razonable, inteligente y pertinente.

Entonces, hay que tener claro lo que es un Manual de Convivencia escolar: un conjunto de principios y valores que lo sustentan y unas regulaciones que aluden a los deberes y derechos que rigen dicha Institución Educativa sea su carácter privado o público. El Manual debe ser concebido como una *herramienta pedagógica* que sintetiza los lineamientos fundamentales que una institución educativa posee para guiar

el proceso formativo de sus estudiantes. No puede ser visto como un documento frío e insensible que castra la autonomía y libertad de los estudiantes sino como un instrumento privilegiado de participación activa dentro de la vida escolar.

El Ministerio de Educación, al hacer alusión al Manual de Convivencia, establece que en este documento *“deben definirse los derechos y obligaciones de los estudiantes”*. Este es otro punto que no podemos eludir al ofrecer esta respuesta. Hoy todo el mundo habla del respeto a sus derechos, pero pocos hablan del cumplimiento de sus deberes. Un buen Manual incluye ambos. Es de elemental justicia.

La mayoría de Instituciones Educativas se dedican a copiar modelos mal elaborados y se pasan por alto la Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006, la cual tiene por finalidad garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. No se tiene presente la Ley de Infancia o Ley 1098 que contiene 21 artículos que soportan la base legal de los manuales. Se desconocen o ignoran las siete Sentencias de la Corte Constitucional, La Ley de garantías “Acción y omisión” y el artículo 25 del Código Penal de 2000 —Ley 599— normas que constituyen la columna vertebral y soporte legal de los *Manuales de Convivencia Educativos*.

Y como si esto fuera poco, vemos con preocupación que en muchas instituciones existe una sesgada e irreal participación de toda la comunidad educativa en su construcción y las revisiones de actualización pues se limita a una sesión a final o inicio de año de la redacción y ortografía del mismo y en la inclusión de algunas normas o sanciones de acuerdo a los casos experimentados el año inmediatamente anterior en la institución. ¡Allí hay todo un trabajo por hacer! El desafío es apuntar a una cultura de convivencia institucional acorde con los principios filosóficos de la misma, el modelo pedagógico impartido y la proyección social de la propuesta educativa.

Grupo de estudios sobre Educación media y superior. Departamento de Sociología Universidad Nacional de Colombia

La escuela es una institución cada vez más permeada por lo que sucede puertas afuera de la misma. La violencia y exclusión propias de nuestra sociedad se hacen sentir en la vida de cotidiana de las instituciones, convirtiéndose en problemas que dificultan los procesos educativos y la convivencia en el colegio; gracias a la masificación escolar, los problemas sociales han invadido la escuela. Pero también la han constituido en un espacio juvenil en donde el niño y la niña, y los adolescentes ya no son simplemente alumnos, sino que son sujetos que preexisten a la institución. Es esta condición la que pone a la

• DEBATE •



escuela en medio de un dilema: por un lado no puede hacerse responsable del conflicto fuera de la escuela que afecta su quehacer, pero la obliga a hacerse cargo de lo que sucede dentro de ella, partiendo de la base de que esos “otros” sobre los que trabaja no son sujetos pasivos a ser socializados, sino individuos autónomos cuyas demandas y necesidades hay que atender, y cuyas preguntas hay que resolver.

En ese nuevo contexto en el que surge la figura del manual de convivencia. El problema radica en considerar a esta herramienta, como la propia pregunta lo expresa, en un sinónimo del reglamento. El reglamento disciplina a través de la vigilancia y el castigo en un marco de rigidez y apelación a la sacralidad de una norma impuesta por una autoridad. El manual invoca la participación y el diálogo para la construcción de consensos y pautas que nos ayuden a vivir juntos. Más que en la definición del instrumento mismo, es decir, del manual, lo que ha resultado crítico es el tránsito del espíritu impositivo y autoritario del reglamento al democrático y participativo del manual. Parece haberse asumido que la cultura escolar puede afectarse por decreto como si la simple formulación y exigencia de un documento lograra modificar las prácticas escolares. Así, aunque todos los colegios tienen manual de convivencia, son muchos menos los que han avanzado en la construcción de consensos democráticos para regular su vida en comunidad, y más los que siguen pretendiendo moldear la conducta, especialmente la de los estudiantes, a través de la represión y la sanción.

El instrumento no es suficiente para evitar que los problemas del entorno entren a la escuela porque esa no es su función, pero tampoco va a ser útil para plantear formas realmente democráticas de convivencia escolar en tanto la escuela no se permita reconocer los derechos y no sólo los deberes de quienes participan en la comunidad, y particularmente de los estudiantes. El manual no sólo busca crear un ambiente para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje, o dicho coloquialmente “para que se

puedan dar clases” sino también representa un mecanismo de formación ciudadana en sí mismo para la participación y el reconocimiento y respeto del otro. Eso no es una responsabilidad exclusiva de cada colegio, le compete al Estado y a la sociedad ayudar a los mismos a hacer una transición que implica, además del ya difícil choque con un contexto hostil y excluyente para los niños y jóvenes, especialmente aquellos de sectores populares, transformar la lógica tradicional de la educación en la que la autoridad del maestro resultaba incuestionable y dada, para pasar a una en la que esta autoridad se construye sobre la base del reconocimiento e inclusión de estudiantes que cada vez son más heterogéneos en sus intereses y necesidades.

José Darwin Lenis

El Manual de Convivencia por sí solo no garantiza la convivencia en la Institución Educativa, menos “su aplicación”; en alguna ocasión escuché a un directivo docente decir que si el diálogo no le servía con el estudiante, el aplicaba el Manual de Convivencia, dando a entender que iniciaba el proceso sancionatorio. Este Manual es tomado como si se tratase de un recetario para definir o tipificar conductas punibles, como los son en una gran mayoría los Manuales de Convivencia, solo para los estudiantes, como si solo ellos conviviesen en la escuela, de hecho esto es una contradicción, ¡y son Manuales de Convivencia de las instituciones educativas!

La propuesta es ir más allá de la concepción punitiva y alumno-centrista de los Manuales de Convivencia, de tal manera que constituyan garantes de la convivencia en las instituciones; estos deben simplemente expresar el sueño de cómo queremos convivir en la escuela, qué escuela deseamos todos que exista y qué hacemos –todos los actores en ella- para garantizar que así sea, incluyendo las acciones restaurativas (no punitivas) para sanar las relaciones, como cuando en toda relación humana, hay ocasiones que se vulnera¹³.

13 Britto Ruiz, Diana, (2010), *Justicia Restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia en Colombia*.



No debe perderse nunca el norte de la función pedagógica del Manual de Convivencia. Si se requiere el uso de la sanción punitiva, como lo estipula el Código penal o el Código de Policía, es porque necesariamente lo pedagógico no funcionó, o fracasó; ello no quiere decir que sea culpa del maestro, es que el tratamiento de la pedagogía a los conflictos en la escuela y la práctica de la convivencia no sirvieron, y si ese es el caso, ya no es la escuela quién entra a tratar esa dificultad, es el sistema Judicial (como última medida). Esto implica igualmente, que la comunidad educativa participe en la construcción de los Manuales, de forma amplia y concertada, de tal manera que en él se incluyan las visiones de todos los actores que hacen parte de la escuela: estudiantes, Docentes, Directivos Docentes, Personal Administrativo y Familias, es necesario que los Manuales sean sensibles a los ciclos vitales, puesto que no es lo mismo lo que se exige en una relación con un niño de la primera infancia, que con un adolescente. Finalmente, un Manual de Convivencia debe formar parte integral de la estrategia para la convivencia en las Instituciones escolares. De lo que se trata entonces es de construir Pactos de Convivencia y no Manuales de Convivencia.

Olmedo Agudelo

La política de la contrarreforma educativa ha generado un cambio radical en la convivencia escolar; la fusión de escuelas y colegios, la plantelización, han aumentado el *matoneo*, las agresiones físicas y verbales en la escuelas colegios; la fusión de los establecimientos educativos masificó la escuela, de tal manera que el número de estudiantes de algunas escuelas y colegios es desproporcionado frente al número de docentes de áreas como artes, educación física, informática, idiomas en la básica primaria. No se cuenta con el apoyo de profesionales como terapeutas del lenguaje, orientadores, sicólogos, trabajadoras sociales, bibliotecarios, enfermeras; los espacios recreativos son reducidos o inexistentes y todo ello ha conllevado a sobrecargar el trabajo del docente y de los coordinadores de tal forma que este los aleja de su papel fundamental que

es el de la enseñanza la didáctica y la pedagogía. Los procesos planeados, dialogados en reuniones de área, en consejos académicos pasaron a un segundo plano, para dedicarse a “resolver” problemas de carácter psicosocial y económico de sus estudiantes y padres de familia. Este es pues, un placebo para disminuir la tensión al interior de la escuela; a esta situación hay que sumarle la presión estatal para elevar el resultado en las pruebas externas que origina un estado de estrés permanente que día a día va haciendo que el ambiente y la convivencia escolar sean más difíciles, que la falta de diálogo, la intolerancia, la incomprensión y hasta el maltrato se presente entre los estamentos de la comunidad educativa. Todo ello en aras de ser supuestamente más *eficientes* para que la “*inversión social*” que hace el estado rinda los dividendos que se han planeado por organismos internacionales, BID, FMI, aceptados desafortunadamente por una oligarquía arrodillada a los interés y voluntades del globalizante capitalismo explotador de las poblaciones trabajadoras del mundo entero.

La parametrización y estandarización es otro de los lineamientos impuestos por el Ministerio de Educación MEN mientras que las Secretarías de Educación a nivel regional han tratado de borrar las claras diferencias existentes entre las múltiples culturas y realidades socioeconómicas que se encuentran en Colombia. Los exámenes de Estado en su diferentes niveles, SABER, e ICFES se proponen homogenizar y poner en igualdad de oportunidades a estudiantes de diferentes clases sociales, que ahora denominan estratos, olvidando desde el escritorio los recursos con los cuales desde su más tierna infancia han contado los hijos de la oligarquía y clase media y la carencia con la que han vivido los hijos de los trabajadores y las clases medias y bajas en su proceso de enseñanza aprendizaje.

CEID FECODE

Para responder a la pregunta, es necesario tener en cuenta las pésimas condiciones locativas en la que se encuentran un gran número de instituciones en el país en donde no es

• DEBATE •

posible la movilidad y el esparcimiento de los estudiantes, generando incomodidades que afectan gravemente el ánimo y la emotividad de los estudiantes para enfrentar los procesos educativos de una manera tranquila y armónica.

El hacinamiento de estudiantes en las aulas, con cursos de cincuenta estudiantes y en algunas ocasiones más, la falta de recursos económicos, fruto del recorte de las transferencias, y la disminución de profesores en las instituciones educativas, estimulan al estudiante a fomentar acciones que chocan con la convivencia estudiantil, de igual manera la falta de espacios pedagógicos y el inadecuado uso del tiempo libre conspiran contra los procesos de formación de los estudiantes en ambientes apropiados. Otro de los factores que podemos mencionar en el éxito o fracaso de los procesos de convivencia en las instituciones, es la manera como fueron elaborados los manuales. Se conocen casos en los que no fueron discutidos con las comunidades educativas y sólo les dieron rasgos de legalidad invitando para su elaboración a abogados, policías, técnicos, etc. Esto ha dado como resultado una lista interminable de modelos de comportamiento, de sanciones, más deberes que derechos esto los hacen ser manuales de procedimiento y no de convivencia. En algunas instituciones se optó por hacer pactos de convivencia de tal manera que los mismos estudiantes y padres de familia participaran en su discusión y elaboración, esto se ha reflejado en el compromiso y en el comportamiento del estudiante.

Las condiciones de la sociedad y el entorno en cual se desarrollan los procesos educativos, son claves en la convivencia estudiantil, las pandillas, el microtráfico de estupeficientes o de objetos robados, la no atención a las necesidades más sentidas, todo esto ha determinado en los últimos tiempos comportamientos no deseables en las instituciones; los crecientes índices de aumento de la pobreza también atentan contra la armonía en las instituciones. La situación de guerra que vive el país, la violencia y la descomposición que afectan diariamente a la sociedad colombiana, no permiten en algunas ocasiones generar procesos solidarios y humanísticos en las instituciones por los grandes intereses que se mueven en su interior.

La despedagogización, la ausencia de orientadores escolares, la desaparición de las direcciones de grupo, el aumento de trabajo de los docentes que no permite la atención adecuada de los estudiantes, la aplicación de un currículo uniforme que no satisface las necesidades de nuestros estudiantes, la pérdida de autonomía de las instituciones, la desaparición de los proyectos educativos institucionales, PEI, son otros factores que comprometen la convivencia en las instituciones. Podemos afirmar que los manuales de convivencia deben ser elaborados de manera democrática, sin embargo, aún así, se corre el riesgo y no hay ninguna garantía de que sean sufi-

cientos para garantizar que los procesos educativos se desarrollen en condiciones aptas para los procesos de enseñanza aprendizaje dada la complejidad del comportamiento de los estudiantes y su contexto escolar y los innumerables factores asociados que condicionan los procesos de convivencia de los colegios.

Revista Educación y Cultura



4. *¿Qué implicaciones ha tenido para la convivencia escolar la política educativa actual que implica la racionalización de recursos, masificación e instrumentalización de la práctica pedagógica, estandarización y rendición de cuentas a través de evaluaciones externas y el excesivo énfasis en la gestión educativa bajo los parámetros de la planificación y el control?*

CONACED

Bueno, aquí encuentro un punto realmente de debate porque habría que ir despacio y precisando punto por punto, pues no todo lo que incursiona en la escuela la perjudica. Hay que diferenciar los fines de los medios y cómo éstos deben estar al servicio de aquellos y no al revés. Honestamente creo que la convivencia escolar puede verse perjudicada en la medida que la masificación e instrumentalización de la práctica pedagógica den importancia más a lo que son como medios, por encima de los fines de humanización que debe tener la escuela.

Por otro lado, la estandarización no es mala. Esta representa unos referentes que hay que tener presentes como punto de mira para mejorar y crecer. Si la estandarización busca hacer clonaciones, ahí sí que no estaría de acuerdo con ella, porque no se trata de hacer seriaciones, ni institucionales ni personales.

Igual pienso de la rendición de cuentas. ¿Quién dijo que dar cuenta de lo que se hace es malo? ¡Por favor! Se trata de realizar gestiones diáfanos, transparentes. Nuestro entorno tiene que saber qué hacemos, cómo lo hacemos, en qué y cómo invertimos los recursos. Y de las evaluaciones externas, de la gestión eficiente, de la planeación y el control pienso otro tanto. No sé por qué se les demoniza y de manera rápida se les asocia con prácticas empresariales neoliberales. Yo creo que nuestra educación es mediocre porque precisamente solo se mira a sí misma, porque nadie da razón de nada, porque le tememos a una planeación y una ejecución rigurosa y exigente, porque no nos gusta que nos evalúen, nos exijan y nos controlen. Así las cosas, si las nuevas generaciones no crecen, se educan y maduran en un entorno escolar que propicie estos valores, ¿qué podemos esperar a futuro? Nuestros estudiantes

deben tener claro que los fines son más importantes que los medios; que tienen que ser auténticos seres humanos y no clones producidos en serie; que no todo lo nuevo es malo y que hay que estar abiertos al cambio en una permanente actitud de mejoramiento continuo; que tienen que dar razón de sus actos y no solo de las tareas y compromisos académicos; que no hay que tenerle miedo a ser evaluado y comparado frente a estándares externos pues necesitamos seres humanos y profesionales competentes para afrontar los desafíos del mundo actual; a los estudiantes se les debe enseñar que las cosas hay que planearlas y cumplir lo que uno se propone; que no bastan los discursos elocuentes y que se hace necesario mostrar con hechos una eficiente gestión; que no hay que asustarse frente al control como si fuese una coerción a sus libertades pues así como hay derechos también hay deberes que cumplir en la convivencia humana. Si esto se da, entre otras muchas cosas, creo que mejoraremos sustancialmente la calidad de nuestra educación.

**Grupo de estudios sobre Educación media y superior.
Departamento de Sociología Universidad Nacional
de Colombia**

Lo cualitativo, complejo, dinámico y multidimensional no puede ser tratado, comprendido ni evaluado por medios e instrumentos estandarizados, ni por indicadores estáticos, ni por modalidades tecnocráticas de gestión. Este principio es válido en todas las instituciones sociales, particularmente en las educativas en las que continuamente interactúan diferentes factores y fuerzas provenientes de la administración (rectores), del cuerpo docente, de los padres de familia, del entorno cercano al colegio y de lo que los estudiantes traen al colegio en términos de expectativas y pautas de conducta (la dimensión cultural del cuerpo estudiantil). Es claro entonces que el tema de convivencia escolar es eminentemente cualitativo, multidimensional y dinámico. Cambia y se expresa de maneras diferentes en el tiempo en función de las prácticas escolares de convivencia, de esquemas de recompensas y castigos (el efecto institucional interno), y de cambios en expectativas y pautas de conducta de los estudiantes.

Esta naturaleza dinámica e interactiva de la vida escolar – y de la gestión institucional- genera el fenómeno común de dos colegios vecinos, en la misma localidad, del mismo nivel socioeconómico, y radicalmente distintos entre sí no solamente en la dimensión de la convivencia escolar sino en otras dimensiones como la calidad de la educación que se ofrece, la satisfacción del cuerpo docente, su compromiso con el colegio, el liderazgo, las sinergias establecidas con el entorno, etc.

Estas grandes diferencias; cuantitativas y cualitativas; entre colegios similares señalan que dichas diferencias son producto de la interacción de diversos factores internos en la

institución, en los que es necesario resaltar la calidad del liderazgo y su capacidad de creación de una comunidad educativa comprometida con la calidad de la educación, una de cuyas dimensiones es la formación de valores sociales y de ciudadanía, que se expresan naturalmente en la convivencia escolar.

Esta interacción de factores institucionales internos; por su dinámica creativa, compleja y cambiante; no puede ser objeto de instrumentos de planificación y control tecnocráticos. Si el objetivo es mejorar la dimensión de convivencia escolar en los colegios, la estrategia más adecuada es el estudio de las '*mejores prácticas*', en diversas instituciones, y su amplia divulgación y análisis en la comunidad educativa.

José Darwin Lenis

Ello hace alusión a una política de la modernidad de generar mayor control y estandarización de procesos y procedimientos de la cual sustraerse no es posible. La táctica, para que esta homogenización no resulte en des-singularización de la vida cotidiana y por ende de la escuela, está en la propuesta pedagógica hecha por la escuela; esta se realiza porque existe el *maestro*, y este no puede ser objeto de homogenización, su acción formativa es única e irrepetible, su deseo de enseñar no es estandarizable.

Por tanto, la reflexión que se propone en la pregunta si bien es clave, no debe descuidar el sentido primero de la tarea de educar, que se hace a pesar de..., una buena respuesta a esta política de la modernidad es construyendo comunidad; los proyectos pedagógicos deben ser estimulantes, imaginativos y participativos, permitiendo que la vida misma sea la escuela, una escuela de vida; La convivencia se construye entre seres humanos no entre procesos estandarizados, por más que así lo sean, o se impongan. (La Canción de Pink Floyd, El Muro, así lo canta). La discusión no debe alejar al maestro, ni a la escuela de su pregunta por el tipo de convivencia que quiere promover con su acción pedagógica y con todos sus actores, colocando las diversas gestiones o procedimientos en favor de ello.

CEID FECODE

Las políticas públicas centradas en la racionalidad económica, el tecnicismo curricular, la escuela gerencial y la educación por competencias están haciendo mucho daño a la convivencia escolar porque despojan a la educación de su sentido humanista, social y crítico. Sustraen a la educación del ámbito del desarrollo del pensamiento y de la creatividad, le quitan su orientación en la fundamentación científica, social, en su carácter histórico y pretenden hacerla aparecer como un servicio público políticamente neutral. Estos efec-

• DEBATE •

tos de alienación profunda y estructural de la educación, son el dominio del pensamiento único empotrado en la escuela que conlleva a la instrumentalización de las prácticas pedagógicas y convierten al docente en un operario que ejecuta dócilmente el mandato de los tecnócratas y los economistas de la educación formados por el Banco Mundial, la OCDE y el Fondo Monetario Internacional quienes trazan las políticas educativas globales concretadas en reformas educativas nacionales que coartan la autonomía escolar y la del profesorado a fin de encasillar la educación en la economía de mercado.

Esta condición instrumental de la educación y de la escuela es un factor estructural generador de violencia escolar. La racionalización de los recursos soporta la reducción del personal docente, directivo docente, orientación profesional y administrativos; el aumento de estudiantes por curso hasta el hacinamiento; la inclusión en el aula regular de estudiantes que por sus condiciones tienen derecho a un proceso pedagógico especializado; el aumento de funciones y de responsabilidad social a la escuela y al docente; la doble y triple jornada escolar; todos estos efectos de la eficiencia económica en la escuela enturbian las prácticas pedagógicas y la convivencia escolar puesto que le quitan al estudiante oportunidades de educación integral. El hacinamiento es la violación del derecho territorial como condición para tener calidad de vida, lo que genera agresiones en las relaciones interpersonales de los estudiantes. Toda esta carga de restricciones es violación del derecho a la educación, es decir que el Estado, mediante las políticas económicas de la educación y el ajuste fiscal ejerce una violencia contra la escuela y esta violencia deteriora la convivencia escolar y toda violencia es antisocial, es anti-convivencia.

También corroen la convivencia escolar las políticas de estandarización y el sometimiento de los planes de los currículos y los planes de estudio a la educación por competencias. La homogeneización de la escuela, la uniformidad de la educación no admite el pensamiento divergente; en la escuela uniforme no hay espacio ni tiempo para disentir, para cuestionar, para dudar, ni para proponer; es lo que Paulo Freire llamó educación bancaria; esto es un atropello contra la escuela y desde esta medida de condicionamiento de la educación ya se le están inyectando desafueros a la convivencia escolar. A la maestra crítica que se sale del molde de la educación bancaria, que se plantea la democracia escolar, que construye posibilidades y potencialidades de otra escuela, se le tilda de subversiva, idealista, permisiva, se le estigmatiza y hasta se le señala de terrorista: ¿Cuántos maestros han sido asesinados por estos señalamientos?, ¿cuántos docentes han sido asesinados dentro de la escuela

frente a sus estudiantes?, ¿cuántos docentes son atemorizados por la evaluación de desempeño? Esto es violencia escolar.

El excesivo énfasis en la gestión educativa bajo los parámetros de la planificación y el control está fortaleciendo la burocratización de la pedagogía, teniendo en cuenta que durante el año escolar es demasiado el tiempo que el maestro tiene que dedicarse a diligenciar informes y formatos que piden las secretarías de educación, los consejos municipales y distritales, contralorías, procuraduría, personería y otras entidades que los exigen incluso recurriendo al derecho de petición, como acciones de control para afianzar la obligación que tiene la maestra de cumplir con estándares, cátedras externas y otras funciones que se le imponen desde afuera a la escuela. La burocratización de la pedagogía desmotiva al magisterio porque se siente desplazado de su razón de ser, de su existencia que es la enseñanza. Esta es otra estrategia de agresión externa a la convivencia escolar, porque la presión del control externo pone al maestro entre la espada y la pared, entre los tecnicismos que llegan hasta el acoso laboral y a la pedagogía que es la razón de su ser profesional. Todos estos efectos de las políticas públicas neoliberales en la escuela nublan la convivencia escolar porque son generadores de factores de abuso en ella, empezando por la suplantación velada del derecho a la educación, por la condición de la educación como servicio y como mercancía en subasta del mercado.

De aquí se derivan otros hechos arbitrarios, la competencia desleal entre instituciones educativas, entre docentes y entre estudiantes. También entre padres de familia, docentes y estudiantes porque cambian las relaciones dialógicas, complementarias de compromiso mutuo por relaciones de competencia, de demanda y oferta en donde el maestro es un intermediario entre el Estado que decide los contenidos, los padres de familia que demandan expectativas y los estudiantes que se sienten incomprendidos por los padres, el docente y el Estado. Esto genera brechas profundas en la comunicación escolar, en los procesos de comprensión e interpretación de la cultura escolar, brechas que se manifiestan en acciones de degradación de las normas de convivencia.

En conclusión, las políticas públicas que llegan impuestas desde el Ministerio de Educación MEN a la escuela, trasgreden la democracia escolar, convirtiendo el discurso oficial de la democracia escolar en apariencias, y en cuanto tal, son un factor generador de violencia en la escuela. La convivencia escolar exige un cambio de paradigma en las políticas públicas: una escuela fundada en la democracia, en la que el gobierno escolar no sea una careta sino el ejercicio real de la autonomía escolar.

Formar en Derechos Humanos, **imperativo** de la educación como derecho en Bogotá, D.C.

William René Sánchez Murillo¹

Imelda Arana Sáenz²



21

Los derechos de provisión se refieren a las necesidades (físicas, afectivas, emocionales, cognitivas y lingüísticas) cuya provisión debe ser cubierta hasta que niñas y niños se transformen en individuos capaces de asumir su propio cuidado. Los derechos de protección se refieren a la vigilancia y cuidado para evitar situaciones de descuido, maltrato, explotación, que puedan afectar la integridad de los menores de edad. Los derechos de participación suponen la reconsideración del status de los niños. Esto significa que, en la medida de sus posibilidades y respetando el derecho a su propia inmadurez, los niños deben ser partícipes de las decisiones que les afectan, conocer sus derechos y obtener información sobre los asuntos que competen a su propia identidad. Con metodologías y estrategias didácticas apropiadas, los estudiantes irán construyendo, ejerciendo y defendiendo los derechos humanos, hasta apropiarse de todo su espectro.



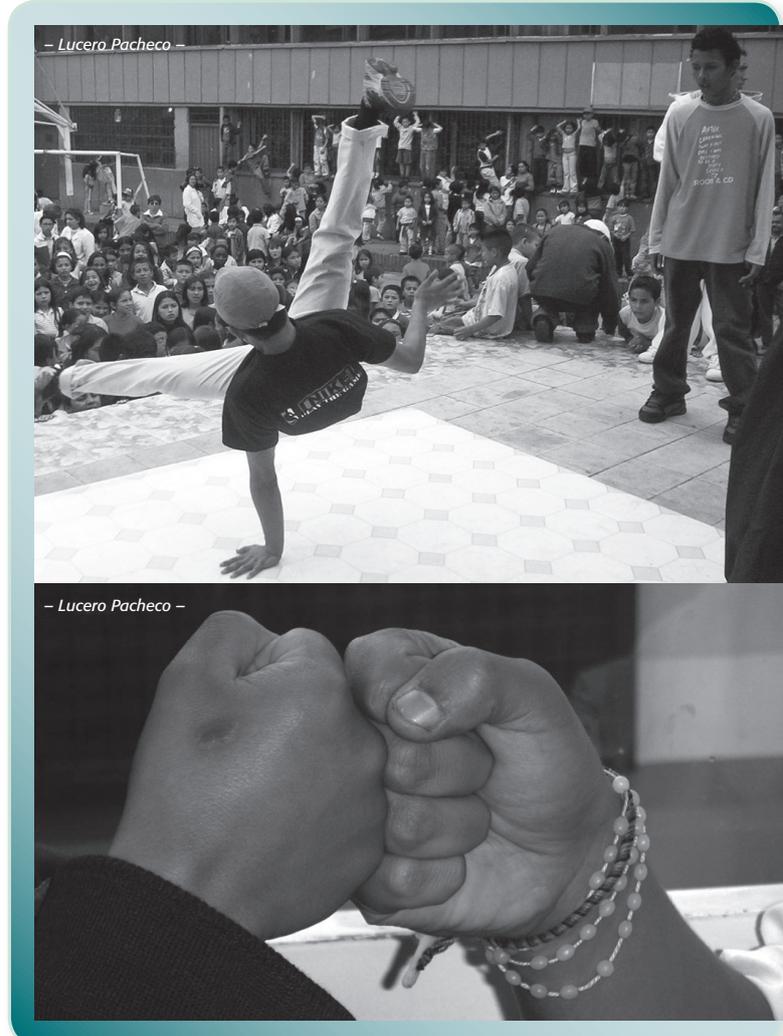
¹ Director de Preescolar y Básica, Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: willire2003@yahoo.es.
² Profesional especializado.SED Bogotá. Correo electrónico: imearana@gmail.com.

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

Día tras día, la vida escolar experimenta grandes transformaciones que favorecen la búsqueda de opciones diferentes a la escuela formal. Muchos, incluso, cuestionan la eficacia de la escuela en lo referente a la integración de las nuevas generaciones de estudiantes a la vida social. Esas transformaciones tienen expresión en dos escenarios educativos:

- a) El de los contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje relacionados con las disciplinas obligatorias y fundamentales, señaladas como tales por mandato de la Ley 115 de 1994. Aquí, el auge y expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, los avances en el desarrollo de las disciplinas y los cambios académicos en materia de sociopolítica, imponen una permanente actualización de las prácticas pedagógicas y de la dotación de infraestructura de soporte, so pena de no lograr la atención necesaria de los escolares hacia las actividades de clase y, en consecuencia, desmejorar los logros en el desempeño escolar.
- b) La otra transformación ocurre en los aprendizajes en áreas no ligadas explícitamente a tales disciplinas, como las relaciones, el ejercicio de la libertad, la formación de la personalidad, la subjetividad, la sensibilidad y los asuntos relacionados con el comportamiento y la convivencia. Todos adquieren cada día mayor importancia debido al cambio que se registra en las formas y los ámbitos de construcción de las relaciones intergeneracionales y al comportamiento social de los estudiantes, que cada vez viven menos influidos por pautas sociales adoptadas convencionalmente por la sociedad, y respetadas por la misma, y más influenciados por la abrumadora imaginaria proveniente de mensajes, imágenes y supuestos creados por el poder mediático, difíciles de ubicar y controlar, a los que dedican gran parte de su tiempo, sin la presencia tutelar necesaria a cargo de las personas adultas responsables de su desarrollo y formación.

Este último desafío educativo se ha convertido en una prioridad dentro de las agendas de la política pública escolar, por lo mismo, y antes de lo imaginado, nuevas áreas de formación, consideradas hasta hoy "de segundo nivel" en los planes y programas curriculares, empezarán a ocupar un lugar de mayor significación en los procesos de formación integral y se constituirán en la meta suprema que querrán alcanzar las instituciones de educación formal. Esta perspectiva -sobre la que no hay suficiente claridad- ni doctrinas, ni verdades históricas, llena de pesimismo a no pocas autoridades y docentes, pues la situación actual de la escolaridad no facilita el camino para lograr mejores posibilidades de socialización de los niños y de los adolescentes. Las situaciones de violencia que se presentan dentro y fuera del escenario escolar son vistas



La construcción de escenarios de convivencia sana y adecuado clima escolar, acordes con los retos de la educación de calidad de la Ley 115 de 1994, requieren de actores sociales con una nueva visión de su valor como sujetos de derechos e interlocutores académicos, copartícipes del desarrollo personal de los estudiantes

más como problemas de tipo policial, que como asuntos de política pública que exigen a mediano y largo plazo la consolidación de nuevas formas de convivencia social que funcionen como modelos de vida colectiva verdaderamente respetuosos de la diferencia y la dignidad humana. Los medios de comunicación, por su parte, también contribuyen a mantener en el aire esa sensación de pesimismo, porque en muchas ocasiones parecieran ser más bien vendedores de problemas y causas perdidas, que constructores de sociedad.

Vale anotar que la convivencia y el clima escolar van encontrando día a día más espacios de abordaje; no obstante, quien debería tener la vocería y el liderazgo en la búsqueda de análisis, interpretaciones, explicaciones y propuestas de nuevos tratamientos, es la comunidad educativa, liderada por

docentes y directivas docentes que, mediante las instancias del gobierno escolar y los espacios de participación, tienen la potestad y la autoridad suficiente para ello. Pero las actuales condiciones de trabajo de los docentes y pedagogos afectan directamente la convivencia y el clima escolar.

Las limitaciones a la hora de avanzar en la formación de pregrado y postgrado (las universidades y facultades de formación de docentes no poseen prácticamente ninguna oferta en estos aspectos), las restricciones impuestas a esta labor (el alto número de estudiantes por docente, que llenan todos los espacios de clase), las pocas opciones de mejoramiento profesional y de bienestar laboral, y la corta jornada escolar³ (cubierta con actividades de clase destinadas a llenar la intensidad horaria de las "áreas obligatorias y fundamentales"), sin disponibilidad de profesionales con estudios en el campo para ofrecer formación escolar en otros tópicos fundamentales hoy, dificultan el ejercicio profesional de la docencia.

Lo anterior plantea nuevos desafíos para fortalecer las prácticas pedagógicas, las políticas educativas, la formación docente y la inversión de recursos en la educación. Es evidente que la construcción de escenarios de convivencia sana y adecuado clima escolar, acordes con los retos de la educación de calidad postulada por la Ley 115 de 1994, requieren de actores sociales con una nueva visión de su valor como sujetos de derechos e interlocutores académicos, coparticipes del desarrollo personal de los estudiantes y constructores solidarios de bienestar y calidad de vida, para alcanzar tanto su proyección personal como el desarrollo social, local, regional y nacional. La formación en derechos humanos es necesaria, entonces, para aumentar la labor de estos actores sociales. Pero, además, debe contemplarse la construcción a mediano plazo de lógicas de convivencia escolar que impidan el surgimiento de situaciones de vulneración de derechos, maltrato y violencia, como las que últimamente se presentan con demasiada frecuencia en los espacios escolares.

Las dos últimas administraciones de Bogotá han incluido en sus planes de gobierno, de manera paulatina, elementos propicios para el reconocimiento de la nueva realidad de la densa vida escolar de la ciudad. La educación como dere-

La convivencia y el clima escolar van encontrando día a día más espacios de abordaje; no obstante, quien debería tener la vocería y el liderazgo en la búsqueda de análisis, interpretaciones, explicaciones y propuestas de nuevos tratamientos, es la comunidad educativa, liderada por docentes y directivas docentes que, mediante las instancias del gobierno escolar y los espacios de participación, tienen la potestad y la autoridad suficiente para ello. Pero las actuales condiciones de trabajo de los docentes y pedagogos afectan directamente la convivencia y el clima escolar.



cho es la perspectiva política, filosófica y humanística que ha orientado sus políticas educativas. Así, el concepto de derecho ha adquirido una dimensión que supera la concepción de la educación como un servicio público, que puede o no ser dirigido, financiado y prestado por el Estado, por entes privados o por la población "usuaria".

El enfoque de derechos garantiza que la educación sea un derecho fundamental de la población y una obligación del Estado como garante que debe ser de todos y cada uno de los mismos. Esta perspectiva derivada de los principios constitucionales de la Carta del año 1991, en Bogotá se ha constituido en marco legal de la educación. El objetivo general del Plan Sectorial de Educación 2008-2012 es "garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo".

Como principios de esa política, se han postulado:

- El colegio, escenario principal de la política educativa.

³ La expresión "jornada escolar" alude al tiempo de permanencia de la población escolar en las instituciones educativas para su formación integral, que debe incluir tiempos, espacios y actividades programadas deliberadamente para la formación de la personalidad y la autonomía, las relaciones sociales, la expansión creativa y expresiva, el mejoramiento de habilidades y capacidades de participación y ejercicio de la libertad, la autonomía y la vivencia de proyectos laborales en actividades escolares, como práctica previa al ejercicio ciudadano una vez ha concluido la vida escolar. Estos elementos forman parte de la discusión que busca el logro de la jornada única escolar establecida por la Ley 115 de 1994, que si bien tiene ligazón directa con la jornada laboral docente, no debe agotar la discusión sobre cada uno de los aspectos de la calidad de vida escolar, familiar y social que la extensión de la jornada escolar conlleva. Se debe iniciar un diálogo abierto, completo, claro y cordial sobre la jornada escolar que, como diálogo, no afecte ninguna condición de bienestar de ningún sector de la población involucrado. El manejo político de lo que se derive de ese diálogo, será asunto de otros tratos de índole diferente a lo pedagógico, pero que también podrán encontrar cauces benéficos para la convivencia y el clima escolar.

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

- La educación, un derecho fundamental.
- La gratuidad, elemento básico de justicia social.
- La educación obligatoria, responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia.
- La calidad, componente esencial del derecho a la educación y prioridad del Plan Sectorial de Educación.
- La equidad, medio para evitar la segmentación social.
- La diversidad, fundamento del reconocimiento del otro.
- La inclusión e integración educativa de poblaciones.
- La pertinencia y relevancia, determinantes del valor de la educación en su relación con la sociedad y con la formación del sujeto.
- La autonomía, la descentralización y la participación, para construir democracia en y desde el colegio.
- El reconocimiento de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, como sujetos de la política educativa.
- La valoración de la actividad docente, estímulo a la participación y al compromiso profesional y ético de los educadores.
- La territorialización, estrategia de planeación y reconocimiento de las realidades locales.

El Plan Sectorial de Educación 2008-2012 ha propuesto, dentro del programa Educación de Calidad y Pertinencia para Vivir Mejor, el proyecto de *"Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género"*, del que se debería derivar un amplio plan de formación en derechos humanos que integre, como componentes, acciones formativas para: la promoción de los derechos humanos mediante aprendizajes en conocimientos, habilidades sociales y actitudes que proyecten el ejercicio de los derechos; la protección de los mismos, con fomento del respeto por la dignidad humana, la cultura ciudadana, la ética y el comportamiento moral; su defensa, buscando la construcción de un clima escolar no violento, con convivencia sana, calidad de vida y cuidado a la población escolar.

Todo esto daría como resultado la *educación en libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos*, tal como reza la herramienta para la vida que para tal fin se definió como componente de las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación.

Las temáticas de la formación en derechos humanos han de producir el conocimiento de las declaraciones, acuerdos y planes internacionales sobre la vigencia de los derechos; la Constitución Política de Colombia y demás legislación nacional y distrital sobre la materia; los manuales y acuerdos de convivencia escolar; los mecanismos que garantizan el ejercicio de los derechos, en particular el derecho a la educación y los derechos de la infancia, la adolescencia y las poblaciones con necesidades educativas especiales⁴; y las habilidades en el uso de los mecanismos legales y procedimentales de protección de los derechos.

En cuanto a la vivencia de la interculturalidad y la equidad de género, se busca el desarrollo integral y el crecimiento personal de los escolares; el respeto por la diferencia, la diversidad humana y los estilos de aprendizaje, y la potenciación de condiciones individuales favorables a los aprendizajes escolares.

La formación en derechos humanos debe coadyuvar al cumplimiento del proyecto 3 del Programa de Calidad y Pertinencia del Plan Sectorial de Educación, *"Inclusión e integración de poblaciones en situación de vulnerabilidad"*, mediante el fomento y la construcción de condiciones favorables para la satisfacción de necesidades del ambiente educacional, como la identificación de poblaciones para atención especial urgente; la ubicación e identificación de necesidades materiales y psicosociales; la identificación de necesidades educativas (edades en desarrollo, desempeño escolar) de poblaciones que son objeto de atención especial por exclusión preexistente relacionada con la privación material y/o psicosocial, la discriminación étnica, racial, de género, o que sufran maltrato, violencia social o familiar y/o discapacidad; la priorización de necesidades y definición de acuerdos para la construcción de alianzas interinstitucionales orientadas a la mitigación de condiciones desfavorables, el mejoramiento de la situación de aprendizaje y desarrollo integral, la planeación de la intervención y el desarrollo de acciones de intervención. Proyecto que sin políticas distritales integrales e interinstitucionales difícilmente logrará los desarrollos esperados.

⁴ *La necesidad educativa especial, para algunas autoridades en la materia como María del Carmen Ortiz (2000), es un término que implica relatividad, interactividad, transitoriedad, y que remite a la interacción, de manera que cualquier estudiante puede precisar, de forma transitoria o permanente, de algún tipo de ayuda para continuar un desarrollo académico, social-académico y social-normalizado, un currículo de la educación formal. Sería un grave error identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones. Ver en: Necesidades Educativas Especiales. Disponible en: <http://www.redes.colombiaaprende.edu.co/foro_gestion/> [extraído el 20 de Abril 2011].*

Proyecto de formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y equidad de género, en los colegios de Bogotá, D. C.

Para este proyecto nos referimos a un documento de política pública y orientaciones curriculares⁵. He aquí algunos avances del documento de trabajo en discusión.

Perspectiva pedagógica de la formación en derechos humanos. Para una formación integral que sea factor de desarrollo de la vida multidimensional de las personas y la sociedad, que promueva el progreso económico y social y el desarrollo sostenible centrado en el ser humano, tal como lo postula el programa de Calidad y Pertinencia de la Educación para Vivir Mejor, hay que basarse en los enfoques de derechos, diferencial y de género.

Enfoque de derechos. Concibe los derechos humanos de manera integral, interdependiente y complementaria, y se centra en la materialización real de los mismos y en la atención a grupos marginados, que se logra con la adopción de políticas públicas con perspectiva de derechos y con amplia participación de la sociedad civil. Los derechos humanos se convierten en el referente y fin último para las políticas públicas y éstas, a su vez, en el instrumento o medio idóneo para su realización⁶. Trabajar desde ese enfoque implica el reconocimiento de la obligación del Estado, la sociedad y la familia de adoptar las medidas que sean necesarias para garantizar la plena vigencia (ejercicio efectivo, garantía, protección y exigibilidad) de la totalidad de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Además, se debe considerar la participación de niños, niñas y adolescentes, como sujetos de derechos que son, en la ejecución de su proyecto de vida que comprende todas las áreas propias del desarrollo integral.

Enfoque diferencial. Hace referencia a la consideración de las características específicas de grupos poblacionales para la formulación y el desarrollo de las políticas públicas orientadas al beneficio general de toda la población, reconociendo la existencia de grupos históricamente excluidos en razón de su etnia, sexo, identidad de género, ciclo vital o discapacidad, que reivindican el ejercicio de una ciudadanía con libertad para construir autónomamente su proyecto de vida, de acuerdo a sus preferencias y capacidades. Este enfoque hace parte del principio del derecho a la igualdad, que permite establecer trato diferencial con el propósito de garantizar a todos los

grupos poblacionales la igualdad en el disfrute de beneficios de las políticas públicas y de los derechos; se relaciona con los referentes de nación pluriétnica y multicultural, conforme está establecido en la Constitución Política de Colombia, al igual que los postulados de protección y disfrute de derechos de las personas en condición de discapacidad y las personas adultas con necesidades educativas.

Del reconocimiento de la diversidad étnica y la multiculturalidad nacional ha surgido la interculturalidad como la perspectiva que permite articular de manera horizontal las demandas de integración, pero también de respeto y reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural. La interculturalidad, en el nivel individual, hace referencia a la actitud de hacer dialogar dentro de uno mismo las diversas influencias culturales a las se puede estar expuestos, para valorarlas y reconocerlas. También orienta procesos sociales que intentan construir sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad y que, por lo tanto, combaten todas las formas de discriminación y desigualdad social que afectan las relaciones dialógicas y equitativas entre quienes integran universos culturales diferentes.

Asimismo, afirma el valor de la variabilidad y la diversidad en los centros escolares y pone en cuestión el principio de segregación de los centros según criterios étnicos, culturales, religiosos, económicos, de género o de cualquier otro tipo; considera que la función principal de la educación es facilitar las condiciones para que las personas sean creadoras de su propia cultura y no receptores pasivos de la cultura de su comunidad de origen.

En la perspectiva del enfoque diferencial, la educación inclusiva (basada en los derechos de equidad e igualdad de oportunidades) hace referencia a la educación pensada para niñas y niños con necesidades educativas especiales en establecimientos educativos que desarrollan educación regular, para dinamizar y ejercer los conceptos de integración, igualdad de oportunidades y participación; es una escuela pensada para cada individuo desde sus necesidades y capacidades, orientada al logro de sus ideales. El concepto de diversidad alude aquí al hecho de que toda la población escolar tiene unas necesidades educativas comunes compartidas por la mayoría, unas necesidades propias individuales y, dentro de éstas, algunas pueden ser necesidades especiales⁷

5 Secretaría de Educación de Bogotá D. C. Lineamientos de política y orientaciones curriculares para la incorporación de la Herramienta para la Vida "Educación en Libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos en los colegios de Bogotá. D. C." Documento de trabajo: <<http://www.sedbogotá.edu.co>>.

6 Jiménez, Benítez, William Guillermo, *El Enfoque de los Derechos Humanos y las Políticas Públicas*. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá. Disponible en: <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/enfoque_DDHH.htm>.

7 Duk, Cynthia, (2001), citada en *Fundamentación Conceptual para la Atención del Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*, MEN. 2006, pág.31.

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

Enfoque de género. Alude a la construcción diferencial de las personas en los tipos femenino y masculino; es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. El análisis de género se aplica a la comprensión de la normatividad asociada al tema y a la capacidad de reproducir el orden establecido en códigos, leyes, mandatos y mandamientos escritos, y transmitidos oralmente, que establecen deberes, obligaciones y prohibiciones asignadas a los géneros; además, marcan las formas de relación entre éstos, sus límites y su sentido y proporcionan una mirada ética del desarrollo y la democracia, como contenidos de vida para enfrentar la inequidad, la injusticia y la desigualdad de género. La cosmovisión sobre los géneros en cada cultura es parte de su visión del mundo y parte estructurante de la identidad cultural y la identidad personal⁸.

El Plan de Desarrollo 2008-2012, Bogotá Positiva para Vivir Mejor, hace explícita la decisión del Gobierno Distrital de implementar una política pública orientada al logro de la equidad de género y postula como objetivo estructurante una *"Bogotá positiva con las mujeres y la equidad de género"*, descrito de la siguiente manera: *"Avanzar en el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de las mujeres y garantizar las condiciones para el ejercicio efectivo de los mismos"*. En el campo de la educación, este propósito debe concretarse con acciones que permitan superar el sexismo y diversas manifestaciones de la discriminación sexual en la vida escolar y en las prácticas pedagógicas.

Construcción de una cultura de derechos humanos desde la escuela

La cultura de los derechos es compromiso de la ciudad como Estado y como sociedad, y por ello las instituciones educativas distritales juegan un papel fundamental en su construcción. En los últimos años, Bogotá ha reportado avances significativos en esta área, que contempla la formación en derechos humanos, convivencia, democracia, respeto por las diferencias individuales y promoción y garantía de los derechos, para despertar el espíritu solidario en la comunidad educativa y evitar la discriminación. Este es un ambiente propicio para mejorar la coordinación del proceso de construcción de conceptos relacionados con derechos humanos y estrategias metodológicas, porque es un esfuerzo que permite a todos los niños y niñas de la ciudad iniciar el ejercicio de sus propios derechos, gracias a la formación integral recibida en todos los ciclos de enseñanza.

Por lo anterior, es deseable que en los PEI y en los planes curriculares de cada colegio se establezcan aspectos que posibiliten la puesta en marcha de un modelo de educación en el que cada estudiante logre un desarrollo personal pleno, con habilidades para la vida y capacidades para contribuir al desarrollo social, económico y político de la ciudad y el país.

La formación en derechos humanos, en cada uno de los ciclos de enseñanza, implica considerar los procesos de desarrollo cognitivo de los estudiantes de cada ciclo para hacer una propuesta pedagógica acorde con su grado de madurez y las expectativas de la ciudad en cuanto a conocimientos específicos en materia de derechos.

Educación ética. La formación ética busca que los estudiantes proyecten y edifiquen su propio proyecto de vida y se orienten hacia la formación ciudadana (con mayor desarrollo en los ciclos superiores). Esta deberá partir de la reflexión, el pensamiento crítico y la discusión en ambientes de trabajo cooperativo y en escenarios de participación activa, a través de la generación de debates animados por experiencias personales que respondan a la comprensión de la diversidad y reconozcan el derecho a equivocarse. De esta manera, se estarán formando seres humanos libres, autónomos, conscientes de sus opiniones, sentimientos y actuaciones, con un pensamiento ético y moral sólido, necesario para analizar y prever las consecuencias de los actos propios y la emisión de juicios apresurados sobre el comportamiento del otro.

Formación para el ejercicio ciudadano y la democracia. Este componente debe hacer parte de la formación integral y, en los ciclos superiores, debe reforzarse. En este punto, y antes de obtener su título de bachiller, el estudiante debe saber qué es la democracia, para qué sirve y cómo se vive en democracia tanto en los ámbitos públicos como en los privados. De acuerdo con la perspectiva de José Domínguez (MRP. Escuela Abierta. Getafe. Madrid. 2005), para que los estudiantes puedan realizar una praxis democrática y una reflexión sobre la misma, y para que las leyes y políticas educativas promuevan y garanticen las condiciones pertinentes, es necesario:

- a. Que los centros educativos puedan configurarse como comunidades democráticas de convivencia y aprendizaje, caracterizadas por el diálogo permanente entre todos los integrantes de la comunidad educativa, la negociación continua para solucionar problemas y resolver conflictos, el trabajo solidario y cooperativo en pe-

8 Lagarde, Marcela, (1997) *Género y feminismo. Desarrollo Humano y democracia. Horas y Horas, Madrid.*

queños grupos interactivos, los debates en asambleas, la participación activa de la comunidad educativa en las deliberaciones y decisiones relevantes, en pro de un incremento continuo de la libertad, la igualdad, la responsabilidad, la participación, el autogobierno y la autogestión.

- b. Que los escolares se formen en los valores democráticos y ejerzan las competencias básicas que corresponden a una comunidad escolar: elaborar, evaluar y reformar periódicamente el Proyecto Educativo Institucional, el programa de Convivencia y los programas curriculares, y elaborar y aprobar los presupuestos anuales del centro, sin dejar de ejercer control sobre su gestión.
- c. Que las políticas educativas promuevan y garanticen las condiciones necesarias para que los ciclos educativos puedan funcionar como pequeñas comunidades de convivencia, de investigación y aprendizaje. Esto implica democratizar los componentes esenciales del currículo: objetivos, contenidos, relaciones de comunicación didáctica, medios técnicos, variables organizativas y evaluación, de acuerdo con fines, principios y procedimientos democráticos.

Los derechos de la infancia y la construcción de una cultura de los derechos. En los lineamientos en construcción se propone abordar los enunciados de la Convención Internacional de Derechos de la Infancia, como base al momento de definir los aprendizajes esenciales para la educación en libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos, en los colegios de Bogotá, D.C., y para construir, a partir de estos, otros enunciados sobre derechos temáticos, hasta llegar a los derechos universales. Así, a medida que se van conformando los conceptos de identidad, alteridad, colectividad, localidad y globalidad, los niños empezarán a verse como sujetos de derechos que pueden comprender los derechos de los demás y los derechos universales. Teniendo en cuenta las edades de los escolares, conviene adoptar la clasificación de los derechos de la infancia en derechos de provisión, de protección y de participación; una buena estrategia para el abordaje paulatino de todos los derechos.

Los derechos de provisión se refieren a las necesidades (físicas, afectivas, emocionales, cognitivas y lingüísticas) cuya provisión debe ser cubierta hasta que niñas y niños se transformen en individuos capaces de asumir su propio cuidado. Los derechos de protección se refieren a la vigilan-

cia y cuidado para evitar situaciones de descuido, maltrato, explotación, que puedan afectar la integralidad de los menores de edad. Los derechos de participación suponen la reconsideración del status de los niños. Esto significa que, en la medida de sus posibilidades y respetando el derecho a su propia inmadurez, los niños deben ser partícipes de las decisiones que les afectan, conocer sus derechos y obtener información sobre los asuntos que competen a su propia identidad. Con metodologías y estrategias didácticas apropiadas, los estudiantes irán construyendo, ejerciendo y defendiendo los derechos humanos, hasta apropiarse de todo su espectro.

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2008), Secretaría de Educación Distrital SED. Plan Sectorial de Educación 2008-2012, Programa Educación de Calidad y Pertinencia para Vivir Mejor, Proyecto de "Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género", Bogotá, D.C.

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Secretaría de Educación de Bogotá D. C. (2008) *Lineamientos de política y orientaciones curriculares para la incorporación de la Herramienta para la Vida "Educación en Libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos en los colegios de Bogotá. D. C."* Documento de trabajo: <<http://www.sedbogotá.edu.co>>.

Duk, Cynthia, (2001), citada en *Fundamentación Conceptual para la Atención del Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*, MEN. 2006, pág.31.

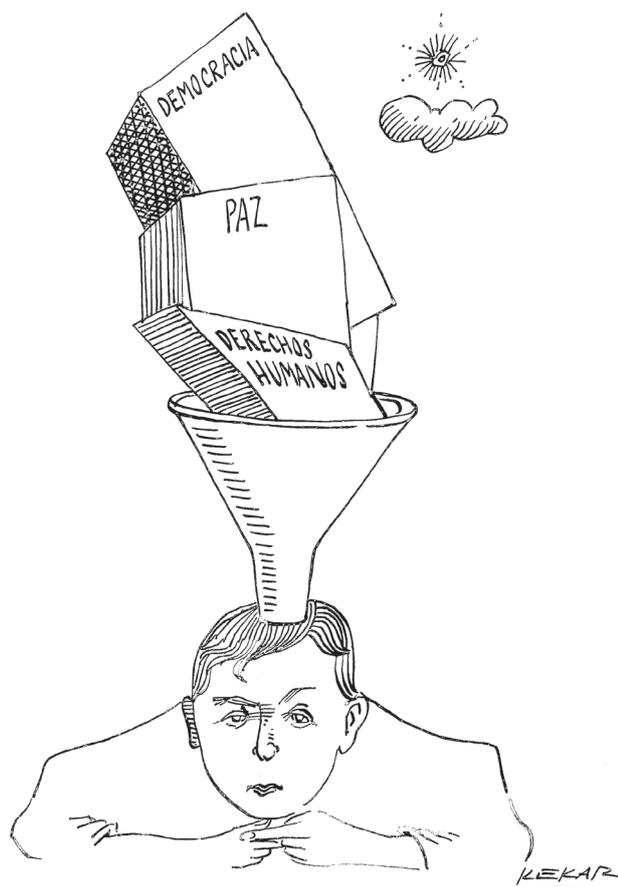
Jiménez, Benítez, William Guillermo, *El Enfoque de los Derechos Humanos y las Políticas Públicas*. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá. Disponible en: <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/enfoque_DDHH.htm>.

Ortiz, María del Carmen, (2000), En: *Necesidades Educativas Especiales*. Disponible en: <http://www.redes.colombiaaprende.edu.co/foro_gestion/> [extraído el 20 de Abril 2011].

Lagarde, Marcela, (1997) *Género y feminismo. Desarrollo Humano y democracia*. Horas y Horas, Madrid.

Escuela usual, escena violenta, espacio de deshumanización y reproducción de la guerra

Mauricio Lizarralde Jaramillo¹



El asunto de la violencia en la escuela ha permeado en la opinión pública por la influencia de los medios de comunicación, pero no se trata de un fenómeno que antes no existiera, sino que se la invisibilizaba al naturalizarla; ella no es atribuible a los jóvenes, ni a las instituciones de educación pública, así como tampoco se puede solucionar con medidas coercitivas o con control policiaco. La violencia en la institución escolar guarda una estrecha relación con la cultura violenta enquistada en la sociedad, si bien no es un fenómeno exclusivo de nuestro contexto. La escuela usual en su dinámica configura un ambiente educativo caracterizado por rituales, roles y prácticas que llevan a que la violencia, desde la simbólica hasta la directa, se asuma como un valor deseable, de forma que desde este marco axiológico se validen y generen en los niños y niñas escolarizados, los mismos patrones de deshumanización que se dan en un contexto de guerra.



te lo han mostrado los medios de comunicación al referirse a la violencia en los colegios de Bogotá² luego de la difusión que se hizo de las investigaciones de la Universidad de los Andes, la Secretaría de Gobierno de la Alcaldía Mayor y el DANE³, está asociada con las acciones de "matoneo" (Bullying) y con la presencia de pandillas o grupos al margen de la ley en las instituciones. Una imagen frecuente en los noticieros⁴ siempre que se refiere a la violencia en la escuela, son las armas decomi-

Violencia escolar: el caso colombiano

La violencia en la escuela, puede ser vista desde distintos ángulos; el primero a considerar, -pues de alguna manera es el más evidente ante la opinión pública tal y como frecuentemen-

¹ Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magister en Educación y Desarrollo Comunitario, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Correo electrónico: lizarraldejaramillo@gmail.com, mlizarralde@udistrital.edu.co.

² Notas como la del periódico El Espectador 28/03/2008 <http://www.elespectador.com/opinion/editorial/articulo-frente-violencia-escolar> ; EL TIEMPO, 27/03/2008, Pág. 1-18; EL TIEMPO, 27/03/2008, Pág. 1-24, Editorial; EL TIEMPO, domingo 20/07/2008 página 3-8... en total en EL TIEMPO entre marzo y Julio aparecieron 96 notas sobre la violencia escolar.

³ CONVIVENCIA Y SEGURIDAD EN AMBITOS ESCOLARES DE BOGOTÁ (2006); Sub-Secretaría de Asuntos para La Convivencia y Seguridad Ciudadana- Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana. Avalado por Comité Interinstitucional: Secretaría de Gobierno Distrital; Secretaría de Educación Distrital; Oficina de Jóvenes Sin Indiferencia; Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE; Proyecto Educación Compromiso de Todos. Bogotá, D.C.

⁴ Noticias RCN en sus transmisiones del primer semestre de 2008 emitió seis notas sobre la violencia en la escuela, la presencia de pandillas y el decomiso de armas; Noticias Caracol solo emitió dos notas, pero es relevante la del 12/05/2008 donde tomando como base los resultados de la investigación anunciaba de forma sensacionalista que "los alumnos violentos ponen en jaque a los colegios".

sadas en los allanamientos que en los colegios distritales ha realizado la policía, así como la droga que algunos estudiantes portaban bien fuera para el consumo personal o la distribución, lo que ha llevado a que se validen las posturas que exigen presencia policial en las instituciones⁵.

Estos climas escolares signados por la violencia, y ahora además enrarecidos por la presencia de grupos violentos que entran a hacer presencia, si bien no son algo nuevo, pues ya había en 1992 trabajos como los desarrollados por Marco Raúl Mejía y Francisco Cajiao o la investigación de Parra Sandoval⁶, solo ahora están siendo objeto de discusión e intervención directa, pues antes se abordaba como “conflicto escolar” asumido como hechos aislados y frente a lo que se planteaban estrategias de resolución alternativa, o de formación de mediadores escolares enmarcadas muchas veces como propuestas de educación para la paz. Un factor clave a considerar en la actualidad, es que no se puede ver solamente la violencia como manifestación extrema de un conflicto, dado que es muy frecuente el hecho de que la violencia esté caracterizada por su gratuidad en tanto no es respuesta a una agresión previa; en esta medida los procesos de mediación entre las partes se hacen inoperantes, pues entre la víctima y el victimario los acuerdos no son posibles mientras se mantengan las dos condiciones: negación absoluta del otro o impunidad frente a la ventaja obtenida con la agresión; esta situación se complica aún más si se piensa que en la relación víctima – victimario la única salida posible es la justicia y la reparación, que solamente se da si el conflicto se asume visibilizándolo en el “mundo de la vida” y no se invisibiliza en el “mundo de la norma”, dilema que se corresponde en pequeña escala a la problemática de la sociedad colombiana.

Hechos como la golpiza a un maestro por parte de los estudiantes, según la página web “Colombia Aprende” del Ministerio de Educación Nacional⁸, las imágenes divulgadas por los periódicos dando cuenta de alarmantes estadísticas de violencia en los colegios del distrito, y el fantasma mediático de las masacres en los colegios de los Estados Unidos, han llevado a que en un gran sector de la opinión pública se gesticine un imaginario de las instituciones escolares públicas como sitios potencialmente peligrosos que deben ser “recuperados” así sea con la

presencia de la policía; solo hay que ver los comentarios en los Blogs de las páginas web de los periódicos El Tiempo y El Espectador, para darse cuenta lo arraigada que está la idea de que una mano dura para recuperar la “seguridad” es la solución a aplicar en todos los espacios de la sociedad, incluida la escuela. Esta idea sobre la “seguridad” entendida como la eliminación, o el control por la intimidación, del aquel al que se configura como “enemigo”, en este caso los niños y jóvenes “violentos”, se corresponde con la actitud de polarización arraigada en nuestra cultura y por ende en nuestras formas de interacción social. Este es uno de los patrones de deshumanización, que se exponen en el trabajo coordinado por Martín-Baró⁹, y que se generan por la socialización en contextos de violencia (violencia social, conflicto armado, o guerra declarada).

Ahora bien, no se puede asumir, como se ha querido mostrar en los medios, que la violencia escolar sea un fenómeno exclusivo de los colegios oficiales en tanto atienden sectores populares (estratos 1, 2 y 3), solo basta recordar hace unos años en Bogotá, la acción de un grupo de estudiantes del colegio Nueva Granada¹⁰ (perteneciente a población de estrato seis) que atacó e hirió gravemente a una compañera, escándalo que no trascendió mayormente; en el manejo académico y político del tema, se debe tener cuidado de no propiciar la estigmatización de los jóvenes, sobre todo si son de sectores populares, o de los colegios oficiales pues estas instituciones no deben ser vistas como “reductos” del crimen, ni los jóvenes criminalizados debe ser designados como pertenecientes a bandas de delincuentes.

Es así como surgen unos primeros interrogantes: ¿cómo llega la violencia a la escuela?, y frente a esta pregunta se puede plantear otra ¿es solamente atribuible a una manifestación del contexto de violencia que vive el país por la guerra? Sin embargo ambas preguntas parten de una mirada reduccionista de la realidad pues en primer lugar, la violencia no “llega” a la escuela usual¹¹, sino que forma parte de su misma concepción, y por otra, si bien hay una situación de guerra prolongada, es cierto que ésta no es percibida de manera directa por toda la población, especialmente por la mayoría de los niños y jóvenes de las ciudades que la ven como algo lejano.

5 EL TIEMPO, 07/06/2008 página 34, informaba que acogiendo en Plan de seguridad Integral aprobado por el consejo, entre otras acciones, se dispondría de policía en los colegios. EL TIEMPO, 28/07/2008 sección educación, da cuenta de la intención de efectuar acciones de desarme por parte de la policía y vigilancia permanente de auxiliares bachilleres de la policía.

6 Cajiao, Francisco (1999). “Maltrato, violencia y estructura escolar” En: *Violencia en la escuela, Caja de Herramientas Vida de Maestro*. IDEP, Secretaría de Educación, SED. Bogotá, D.C. Págs. 35; Mejía, Marco Raúl, Pérez, Diego. (1999) “Escuela y juventud en los procesos populares” En: *Violencia en la escuela, Caja de Herramientas Vida de Maestro*. IDEP, Secretaría de Educación, SED. Bogotá, D.C., Págs. 97-120.

7 Este planteamiento se toma del artículo de Alfredo Guiso “Pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar” En: *Convivencia Escolar Enfoques y perspectivas*, (1998), Corporación Región-Paizajoven-GTZ. Medellín.

8 <http://www.colombiaprende.edu.co/html/estudiantes/1599/article-82493.html>.

9 Martín-Baró, Ignacio, (1990), *Psicología social de la guerra*. San Salvador: Ed. UCA.

10 Noticia publicada en el periódico El Tiempo del 7/08/1997, ver en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-632003>

11 Se hace referencia a la escuela usual, para no utilizar el ambiguo término de tradicional, aludiendo a las condiciones y características habituales de la escuela que, a pesar de las disposiciones y reestructuraciones, mantiene su ambiente educativo inalterado, es decir su ordenamiento es prescriptivo, sus interacciones asimétricas, su práctica transmisionista y su propósito homogeneizante.

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

Indagar y cuestionar la escuela usual en un contexto como el colombiano, signado por la presencia ininterrumpida de la guerra durante por lo menos los últimos sesenta años, es una necesidad fundamental en el propósito de comprender el proceso de arraigo de lo que podemos denominar una “cultura de la violencia”, que se naturaliza al asumirla como la forma habitual de resolver cualquier tipo de conflicto sin importar su magnitud; de hecho, ya durante muchos años Colombia figura entre los países más violentos del mundo; por ejemplo en el informe de Naciones Unidas sobre el delito (1990)¹², el país registraba 74 muertes por cada 100.000 habitantes, la cifra más alta del planeta; lo dramático de este tipo de cifras es que la mayoría de las muertes no son generadas solo por la guerra ya que según las estadísticas anuales del Instituto Nacional de Medicina Legal, muchos de los homicidios se dan por causas distintas al conflicto armado, es decir por delincuencia o por rencillas.

Los maestros no son ajenos a la situación de violencia que se vive en la sociedad colombiana, desde 1984 hasta 2007, ya son más de seiscientos profesores asesinados y cientos más han sido amenazados y obligados a desplazarse, de hecho se han conformado asociaciones de maestros desplazados; aquellos que se encuentran en las escuelas en medio del conflicto armado, así como los de instituciones educativas en zonas urbanas de alta conflictividad social, asumen distintas posturas para poder sobrevivir¹³, posturas que van desde la invisibilización de la violencia hasta la búsqueda de innovaciones educativas que permitan transformar la escuela y la cultura; sin embargo, en su gran mayoría terminan cediendo al peso de la tradición en las instituciones y acogiendo en su práctica pedagógica cotidiana medidas disciplinarias de control punitivo sobre aquellos “violentos”, buscando en el castigo ejemplarizante y la exclusión del sistema educativo, la garantía de la “convivencia”. No se trata de satanizar la escuela como espacio intrínsecamente violento, pero tampoco de asumirla mesiánicamente como el espacio de redención de la sociedad. Se trata de verla en su justa proporción como uno de los espacios de reproducción de la cultura y la sociedad, tal como lo plantean desde distintas perspectivas tanto Althusser¹⁴ como Bourdieu¹⁵.

Una mirada desde la perspectiva reproductivista, cercana al estructuralismo, considera la realidad social como la resultante de las condiciones dadas por la estructura social, razón por la cual se considera que la única posibilidad para lograr cambios en la educación es que de antemano se logre la transformación de la sociedad. Es precisamente Althusser quien plantea inicialmente que la sociedad genera distintos aparatos de reproduc-



El reconocimiento es un factor esencial en la construcción de la identidad de los sujetos, de manera que el tipo de interacciones que crean los alumnos entre sí, contribuyen tanto a la construcción del concepto y la valoración de sí mismos, como a la imagen que se construye de los otros

ción ideológica con el fin de mantener la superestructura del orden establecido y así poder perpetuarse. Sin embargo, esta mirada deja de lado la posibilidad transformadora que puede tener la escuela; si se acoge el planteamiento de Bourdieu donde argumenta que la escuela al igual que las otras instituciones sociales legitiman y refuerzan tanto las disposiciones como los comportamientos originados en las diferencias sociales a través de un conjunto de prácticas que reproducen la sociedad y cultura dominantes, pero señala también que el aprendizaje en los niños internaliza algo más que los mensajes culturales de la escuela desde el discurso oficial como conocimiento simbólico, pues además apropia los significados de los mensajes que se encuentran en las prácticas aparentemente intrascendentes de la vida de las aulas. En esa cotidianidad se configuran sus Habitus y si estos se corresponden con la cultura del contexto, se habrá logrado la reproducción, pero si por el contrario estos confrontan el contexto, se aporta a la transformación.

La escuela, en la medida en que es una institución social que centra su acción en la posibilidad de interacción entre los sujetos, más que en el aprendizaje mismo de contenidos, -así

12 Organización de las Naciones Unidas. VIII Congreso sobre prevención del delito. (1990) <http://vlex.com/vid/viii-naciones-unidas-prevencion-delincuente-45040521>. Consultado Julio 18 de 2011.

13 Lizarralde, Mauricio, (2003) “Maestros en zonas de conflicto armado”. En: Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Vol. 1 No 2 p.79 -114.

14 Althusser, Louis. (1970) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan*. Traducción 1988, Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

15 Bourdieu y Passeron, (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia, Barcelona.

sea esa una de sus banderas tradicionales y que de hecho es lo que miden las pruebas de estado-, no es un espacio aislado del contexto social y cultural en el que se encuentra y de esta manera la sociedad y su cultura inciden directamente en la definición del tipo de clima relacional y de ambiente educativo que allí se configuran. Así, el clima institucional se permea con las formas de relacionarse de los distintos actores de la comunidad educativa entrando a configurar un ambiente educativo que deja como impronta en los individuos una actitud violenta evidente en la forma como se abordan los conflictos; dichos conflictos que van más allá de la indisciplina "tradicional" puesto que están asociados a manifestaciones donde la violencia entra a caracterizar las interacciones, y donde se configura como imaginario deseable el poder, el ser capaz de ejercer una violencia mayor que la de los demás, para por una parte no ser victimizado, y por otra, el ser reconocido.

El reconocimiento es un factor esencial en la construcción de la identidad de los sujetos, de manera que el tipo de interacciones que crean los alumnos entre sí, contribuyen tanto a la construcción del concepto y la valoración de sí mismos, como a la imagen que se construye de los otros; pero cuando este reconocimiento está centrado en la capacidad de ejercer violencia sobre otros implicando su negación, enfrentamos la imposibilidad de que se llegue a configurar la alteridad como condición esencial para la convivencia, es decir se niega la sociabilidad.

Esta afirmación pudiese parecer extrema para el caso de la escuela, pero solamente hay que observar las frases que en el día a día se escuchan a los padres de familia cuando ingresan sus hijos a una nueva escuela: *"no se deje, pegue primero"*, aquí se valida el ejercicio de lo que podemos denominar una violencia preventiva, correlato en pequeño de lo que se ve en la política internacional; *"no inicie la pelea, pero si le pegan pegue más duro para que el otro aprenda a no meterse con usted"*, como reflejo de una actitud de venganza ejercida como castigo ejemplarizante para intimidar a cualquier posible agresor; y finalmente, dos afirmaciones de difícil traducción, pero que dan cuenta de la interiorización de una actitud de oportunismo y de desconfianza o defensividad paranoide: *"no dar papaya"* y *"no dejar pasar papaya"*. En este tipo de relaciones caracterizadas por un marco axiológico deformado, se construye el ambiente educativo, donde entran inexorablemente los niños y niñas, pues el sistema educativo así lo dispone.

Ahora bien, no se puede afirmar desde una postura rousoniana que el niño antes de entrar a la escuela sea *"puro"* y que viva en un contexto ideal, y que la escuela lo corrompe; los contextos familiares son determinantes en la constitución de las estructuras de acogida que entran a definir las pautas y valores que median la forma en que interactúa socialmente el niño; por ejemplo, no se puede afirmar que la mentira interiorizada sea



– Olga Palacios –

solo responsabilidad de la escuela cuando el niño ve que en sus adultos referentes la mentira se acepta cotidianamente *"dile que no estoy, o dile que ya salí, etc."*; esta ambigüedad en la valoración de las acciones se ve también, como ya se anotó, en las afirmaciones frente a la posibilidad de ejercer violencia, asumiendo entonces que existen violencias justas, las defensivas o las que garantizan beneficios personales, y como violencias injustas se asumen solamente aquellas que implican el riesgo de ser la víctima. Sin embargo, el panorama no es apocalíptico, pues en muchas familias se pueden encontrar formas de relación y referentes no violentos en la crianza de los niños.

La hipótesis es que los niños que entran al sistema escolar en espacios usuales, así no vivan en contextos de guerra o de violencia social, rápidamente interiorizan los patrones de deshumanización que Martín-Baró y otros autores definen como el resultado de la socialización en medio de la violencia de la guerra: desatención selectiva y aferramiento a prejuicios, como los prejuicios constituyen representaciones distorsionadas y a priori, alteran toda la significación de cualquier experiencia posterior relacionada con el objeto del prejuicio; absolutización, idealización y rigidez ideológica, que se genera en la medida en que se refuerza la obediencia y la heteronomía; escepticismo evasivo, que trae asociados la insensibilidad frente al sufrimiento o necesidades de los otros, el negativismo, el oportunismo individualista y asociado a este la interiorización de la venalidad como patrón de conducta y la mentira interiorizada; defensividad paranoide, visibilizada en la desconfianza generalizada que se manifiesta con la asunción del *"no dar papaya"*; sentimientos de odio y venganza, que acentúa la polarización por lo que ante cualquier conflicto el diálogo se hace imposible porque solo es válido el desquite equiparándolo a la justicia. Estos patrones de deshumanización se hacen evidentes en las formas de interacción que se encuentran cotidianamente los niños y

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

niñas escolarizados, pero, ¿cómo es que la escuela usual genera las condiciones para que con estos patrones se reproduzca y se enquisten la violencia al naturalizarla?

La escuela usual, refiriéndonos al caso específico de Colombia -pero es posible extrapolarlo a otros contextos-, la encontramos definida por las condiciones determinadas por un lado por la tradición, y por otro por las políticas que aunque han suscitado cambios no han generado transformaciones. De hecho, la escuela usual pervive alrededor del cumplimiento de requisitos y normas externas a los sujetos, y siendo un espacio en el que las interacciones están determinadas por la desconfianza, que tiene como correlato la presencia permanente del miedo; es así como en la interacción cotidiana los estudiantes temen a los profesores, a los directivos, al celador; los profesores temen lo que puedan hacer los estudiantes, los directivos, los padres de familia, sus propios colegas; los directivos a su vez temen y desconfían de los estudiantes y de los profesores; existen allí un tipo de relaciones caracterizadas por la desconfianza generalizada, que es precisamente el caldo propicio para el arraigo de los patrones de deshumanización. Es un clima de relaciones que entra a distorsionar el ambiente educativo que se configura, y que al asumir de manera homogeneizante que los individuos que allí interactúan deben actuar solo como se considera deseable y que de no hacerlo basta con aplicar correctivos, se corresponde con la concepción tanto de la institución como de los sujetos como Máquinas Triviales, en el sentido que plantea Von Foerster¹⁶, donde se les niega su carácter histórico y se les asume como predictibles desde el control normalizador.

Si un reglamento, una vez se oficializa, es válido a lo largo de todo el año, e incluso en los años siguientes, lo que se hace evidente es la incapacidad de la institución para aprender de su propia experiencia al asumir que los individuos son todos iguales y que las acciones se pueden ver independientemente de los contextos y las situaciones que las determinan y significan, y de esta manera no hay reflexión sobre lo sucedido pues toda la responsabilidad sobre la acción misma y las decisiones que se tomen recae en el reglamento y no en los individuos; es decir, el problema no es lo que la situación genera y significa, sino la acción que se caracteriza como "falta" independientemente de cualquier consideración, y además la sanción no es responsabilidad del maestro, pues el "castigo" está también determinado por el reglamento. En estas relaciones cada individuo carece de identidad e historia pues desempeña un rol que ha sido establecido por otros, y lo que se afianza son formas adaptativas para desenvolverse en estos espacios; formas que demandan que se actúe de acuerdo a lo que cada uno cree

que el otro espera, interiorizando una actitud de fingimiento mimético, es decir interiorizando la mentira, siendo este otro de los patrones de deshumanización.

La escuela como máquina trivial predecible y ahistórica, impone a los sujetos una estructura y unas prácticas que se asumen como inamovibles pues cualquier discrepancia con lo establecido se perciben no como problema de la institución sino del sujeto que deber ser trivializado, es decir normalizado. Esto da espacio solamente para la obediencia con las consecuencias que ello trae; por una parte el miedo a la sanción como motor de las acciones; por otro, el individualismo que se afianza en la idea de la oportunidad y la doble moral que conlleva y que se ve en afirmaciones como que el problema no es hacer trampa, sino el ser descubierto; en esta medida, la violencia presente en la escuela, la mayoría de las veces, pasa desapercibida ante los ojos de los encargados del control y son solamente los casos más evidentes los que se perciben.

Podemos proceder a comparar la violencia en la escuela con las acciones que caracterizan la guerra. Según Martín-Baró¹⁷ hay tres formas distintas de acciones de guerra diferenciadas por el nivel de inserción y daño que pueden ejercer sobre el aparato psíquico del sujeto:

Acción persuasiva: actúa sobre las opiniones, y acude a apelaciones racionales, no tiene gran eficacia, salvo para aquellos que ya están dominados y tiene su acción más efectiva en los medios de comunicación y los mecanismos sociales de instrucción; indudablemente es en este nivel donde se dan la mayoría de acciones de la violencia estructural de la institución y que entran a ser naturalizadas por la aceptación de los rituales de la tradición en la escuela; se plantea aquí la necesidad de asumir una distinción que aborda Jesús¹⁸ Ibáñez cuando afirma que en una situación de dominación hay dos alternativas, la del vencido que tiene la posibilidad y el deber moral de rebelarse, y el convencido que al ser asimilado por el dominador se identifica con él legitimándolo.

Acción sugestiva: se plantea para actuar sobre las emociones y los sentimientos, a partir de imágenes previas ya existentes en la memoria del sujeto y a las que se enlaza afectivamente la segunda imagen; un ejemplo son los medios de comunicación, específicamente en la forma del manejo de noticias, pues el orden en que se den y la forma de presentarlas mueven una respuesta emocional; su propósito central está en la generación y manipulación de una corriente de opinión pública; no es gratuito el que los noticieros minimicen unas informaciones, o que luego se muestre algo que dirija

16 Von Foerster, Heinz. (1991) *Semillas de cibernética*. Gedisa. Barcelona.

17 Martín-Baró, op.cit.

18 Ibáñez, Jesús (1985) *Del algoritmo al sujeto, perspectivas de la investigación social*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

la indignación del público hacia otro objetivo, ya que la imagen residual en el espectador es que todo se debe a aquello que se mostró de último, además están también las estrategias que glorifican la violencia representada en la imagen del militar, del mafioso, del sicario, desde la moda, los juegos y juguetes, las propagandas, las películas, pasando por los programas seriados, hasta por los programas de concurso; también se muestra una imagen de la escuela, con tradiciones, prácticas y roles asumidos como normales, como si existieran desde siempre e inherentes al ser humano, y en esa medida se percibe como algo inamovible e inmodificable, algo que se padece porque "toca" y hay que sobrellevar porque no hay alternativa en tanto "destino" de todos los niños.

Acción compulsiva: Esta apela al instinto, rompe con todo lo que ha estructurado la identidad del sujeto; todo lo que se construyó sobre la base de la propia coherencia, porque contaba con la seguridad de la vida protegida por leyes colectivas, queda de pronto destruido y en su lugar queda el terror impune. En esta acción se encuentra lo que ha pasado a conocerse como "guerra sucia", a saber: desapariciones, masacres, asesinatos selectivos, desplazamiento forzado, que ha sido el vehículo por excelencia, tanto estatal como de los demás actores armados dentro del conflicto colombiano para lograr, a través del ejercicio del terror y la implantación del miedo, la inmovilidad y el control de las comunidades sobre las que ejercen su influencia. Su correlato en la escuela es el matoneo y el terrorismo académico, pues se le considera parte de la contingencia del estar en la escuela y solo es motivo de preocupación cuando se hace "demasiado" visible, siendo de esta manera afianzador de una ética ambigua que considera unos niveles de violencia como aceptables, de manera que se entra a generar condiciones de impunidad que son las que precisamente hacen que el acto violento en la escuela se equipare a la acción compulsiva de la guerra pues la víctima queda en un total estado de indefensión.

El miedo como mediador de todas las interacciones, la desconfianza generalizada, el individualismo, el oportunismo, la mentira así interiorizada como condición necesaria para sobrevivir en el medio escolar, la polarización que divide el mundo de la escuela entre amigos y enemigos, son entre otros, los factores característicos de las relaciones que se construyen cotidianamente en el espacio escolar, correspondiéndose con los patrones de deshumanización, en tanto estos cambios en los patrones de conducta "suponen un empobrecimiento de los atributos y valores específicamente humanos, deteriorándose de esta manera la posibilidad de convivencia social".

Ahora bien, en nuestro contexto esto es particularmente grave, pues es allí, en ese tipo de climas escolares y ambientes educativos, donde se encuentra la mayoría de los niños y niñas colombianos, los que al reproducir esta cultura no solamente se convierten en sujetos con formas de socializa-

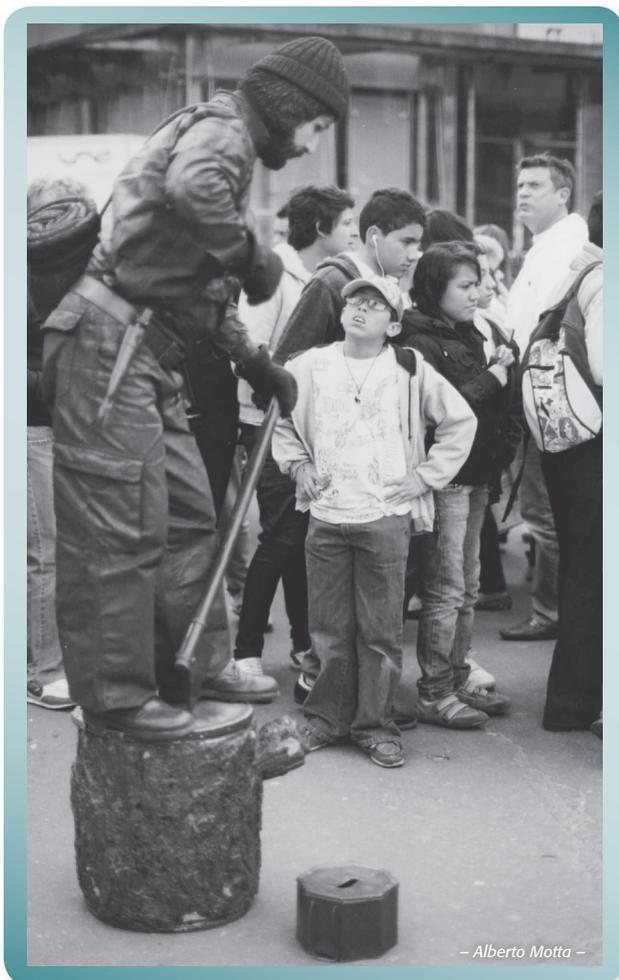
ción violenta, sino que serán potencialmente los actores que darán continuidad a los próximos cuarenta años de guerra. Pensar el posconflicto en Colombia, implica necesariamente una búsqueda de transformaciones en la escuela, reiterando que sobre ésta no puede recaer la responsabilidad del cambio cultural, pero aceptando que es uno de los ejes desde donde se pueden iniciar procesos de transformación, y que dada la magnitud del problema pareciera una tarea imposible de llevar a cabo. Vale la pena recordar que en 1991 en una conferencia en Bucaramanga, Manfred Max Neef decía que la realidad social es como un enorme rinoceronte y nosotros somos solamente zancudos, el rinoceronte puede aplastar un zancudo, pero una nube de zancudos puede desesperar al rinoceronte al punto de lanzarse a un barranco.

Bibliografía

- Althusser, Louis. (1970) Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan. Traducción 1988, Editorial Nueva Visión. Buenos Aires
- Bourdieu y Passeron, (1977) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laia, Barcelona.
- Cajiao, Francisco (1999). "Maltrato, violencia y estructura escolar" En: Violencia en la escuela, Caja de Herramientas Vida de Maestro. IDEP, Secretaría de Educación, SED. Bogotá, D.C. Págs. 35.
- Guisso, Alfredo (1998) "Pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar" En: Convivencia Escolar Enfoques y perspectivas. Corporación Región-Paizajoven-GTZ. Medellín.
- Ibáñez, Jesús (1985) Del algoritmo al sujeto, perspectivas de la investigación social. Ed. Siglo XXI. Madrid
- Lizarralde, M. Segura, D. Gómez, M. (2007) Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa. Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá.
- Lizarralde, Mauricio. (2003) "Maestros en zonas de conflicto armado". En: Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Vol. 1 No 2 p.79 -114
- Martín- Baró, Ignacio, et al. (1990) Psicología social de la guerra. Editorial UCA. San Salvador.
- Mejía, Marco Raúl, Pérez, Diego. (1999) "Escuela y juventud en los procesos populares" En: Violencia en la escuela, Caja de Herramientas Vida de Maestro. IDEP, Secretaría de Educación, SED. Bogotá, D.C., Págs. 97-120.
- Cajiao Parra Sandoval, Rodrigo (1992). La escuela violenta. Fundación FES-Tercer Mundo Editores. Bogotá.
- Segura, D., Lizarralde M. y otros (1999) La construcción de la confianza. Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá
- Von Foerster, Heinz. (1991) Semillas de cibernética. Gedisa. Barcelona

La pedagogía de la pregunta aplicada a la escuela y su conflicto

Gustavo Escobar Baena¹



– Alberto Motta –

Si la convivencia se entiende como la manifestación cotidiana de un clima social justo, donde las personas aprenden a vivir dirimiendo sus conflictos de una manera adecuada y por la vía pacífica, donde priman la formación humana y las ideas e instrumentos adecuados en materia de humanidad y de justicia, donde se discuten y se adoptan normas de coexistir y de conductas deseables en materia de respeto y solidaridad, se tendría que decir que Colombia no es propiamente el ejemplo de un país, de buena convivencia y por el contrario, uno de sus principales problemas, son las múltiples agresiones entre ciudadanos, hombres y mujeres que soportan las situaciones del diario vivir, que se deben resolver, sin que exista violencia, sin que se manifiesten los atropellos hacia los demás.



crianza y los métodos adecuados para hacer de ellos y ellas, seres libres, autónomos y responsables, respetuosos de la vida y la dignidad humana o de estudiantes que han vivido experiencias sociales que no contribuyen a su adaptación institucional, convirtiéndose en verdaderos problemas en la relación con los maestros y sus compañeros, generando inquietud, caos e inconformidad en la vida institucional. Para asumir este complejo asunto, acudo a la experiencia y la búsqueda de conocimiento, el hecho de vivir las vicisitudes de un proyecto llamado *Constituyente Educativa*, al lado de otros proyectos institucionales que permiten reconocer esta compleja realidad y decido desde allí proponer unas apuestas teóricas sobre la convivencia, aportar una pedagogía desde la cual se pueda pensar al sujeto y la educación de una manera diferente, con actitud dialogante, incluyente y democrática, y para ello acudo a una pedagogía latinoamericana, que se fundamenta en la pregunta, como forma de motivar la reflexión que incite a investigar la situación con metodologías del orden científico, y que se pueda contribuir a las soluciones de tan intrincadas problemáticas.

► Pensar el postconflicto en Colombia, implica necesariamente una búsqueda de transformaciones en la escuela, reiterando que sobre ésta no puede recaer la responsabilidad del cambio cultural, pero aceptando que es uno de los ejes desde donde se pueden iniciar procesos de transformación

Considero que el conflicto escolar, esto es la convivencia institucional educativa, es reflejo de lo que sucede en la sociedad colombiana, pero también manifestación de una forma de ser y de comportarse tanto del gobernante, como la familia, el maestro y la comunidad, sobre las maneras como actúan ciertos estudiantes que no han sido educados familiarmente con las pautas de

¹ Licenciado en Psicología y Pedagogía, con estudios en la Universidad Nacional de Colombia y Universidad Externado de Colombia. Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital, Francisco José de Caldas. Estudios de maestría en Desarrollo Educativo y Social en el CINDE. Orientador del Liceo Nacional Antonia Santos. Maestro impulsor del Movimiento Pedagógico en Colombia. Correo electrónico: juliantierra@hotmail.com.

La causalidad que está detrás de estas situaciones conflictivas, tiene que ver con condiciones económicas, políticas y sociales que explican lo que sucede. Indicar que este no es el país de la convivencia pacífica, conlleva a reconocer, que hombres y mujeres cotidianamente viven en situaciones de conflicto, donde la pérdida del respeto, el machismo, la imposición de puntos de vista, el exponer la condición del más fuerte sobre el más débil, y cierta disciplina institucional y social, hacen del control del cuerpo y la palabra, el territorio y la expresión de la conflictividad. De otra parte, la manifestación del conflicto armado en la confrontación entre gobierno y grupos insurgentes, el fenómeno del narcotráfico y el paramilitarismo, son las evidencias de una desazón social. Ante ella, la escuela puede aparecer como institución víctima, más que institución potencializadora de transformación.

Tal como lo indican Ovejero A. y Rodríguez, F², en su investigación sobre convivencia sin violencia, se reconoce un notable consenso entre los investigadores acerca de la relevancia escolar, y su impacto social en el desarrollo de conductas tanto adaptadas como desadaptadas en niños y adolescentes. Pero la escuela, es también una vía prometedora, para los que se mueven en el plano conductual, entrenar habilidades sociales a un alto nivel. Prefiero reconocer el impacto de las experiencias, en situaciones de proyectos, donde el papel de la conciencia y la transformación de realidades difíciles, juegan un papel importante, por su cualidad pedagógica y social, dando lugar a una participación activa, a disponer actitudes y disposiciones para ejercer la responsabilidad social, el compromiso de liderazgo, y la intervención y solución adecuada de los conflictos vinculando a niños y jóvenes con estas responsabilidades e investigando las condiciones y efectos que estas conductas generan.

En una institución como el Liceo Antonia Santos³, he de manifestar que este problema se refleja en el colegio, aunque no con la intensidad de otras instituciones, pero sí exige acciones conjuntas y responsabilidades mutuas. La institución registra tres proyectos de convivencia, en la jornada básica: la liga de los luchadores por la convivencia, en la jornada de la mañana, el proyecto Hermes trabajado con la Cámara de Comercio de Bogotá, y en la tarde el proyecto constituyente.

En relación con la constituyente educativa, debo indicar que en algunos casos, este proyecto aspira a generar un clima institucional adecuado para una participación de los es-

tudiantes, niños y jóvenes, para que puedan ser escuchados y reconocidos en sus reflexiones y propuestas para que junto con sus padres y maestros, puedan construir un nuevo manual de convivencia con criterios pedagógicos. Tengo que expresar, que este proyecto ha vivido en ciertos momentos la indiferencia y el poco respaldo, en otros, el apoyo y el ánimo de culminarla con éxito. Este ha sido un deseo alcanzado en ciertos propósitos, a pequeños pasos, y con dificultades a vencer, como experiencia este proyecto me ha indicado que la escuela del presente no es el espacio socializador por excelencia. Compiten con ella, los medios de comunicación, el internet, y la experiencia de niños y jóvenes con la calle y su vivencia con sus pares.

Los estudios conductuales sobre convivencia entienden la socialización como el proceso de desarrollo y cambio que tiene lugar en el individuo, como resultado de los procesos de interacción social y aprendizaje de roles sociales, tal como lo indica la investigación de Ovejero y Rodríguez, hay que manifestar que ya no son instituciones como las familia y la escuela los únicos entes socializadores, sino que la multimedia, la calle y las experiencias de los jóvenes con sus pares, han adquirido un gran peso, como a su vez, los instrumentos tecnológicos son manifestación de alta motivación, entre niños y niñas, jóvenes, hombres y mujeres, pero a la vez, pueden ser factores generadores desestabilizadores de los rituales tradicionales de la educación, sobre todo cuando compiten con la explicación del maestro en la clase.

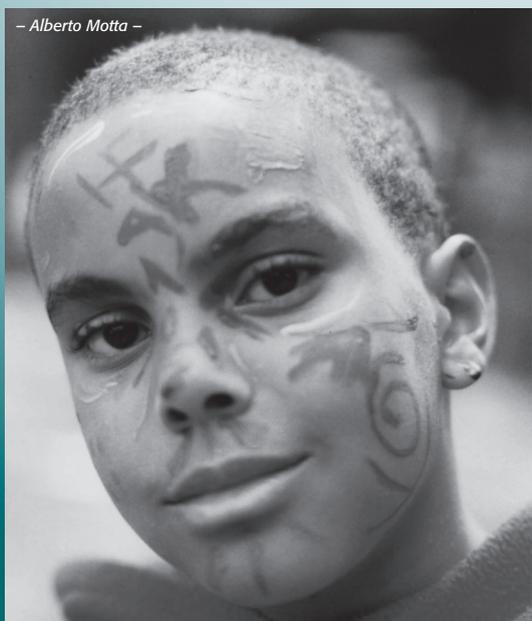
Hace diez años escribí un artículo⁴, sobre la escuela y la enseñanza de los valores, allí tuve oportunidad de manifestar mis puntos de vista -ante una invitación que me hizo la fundación América Mestiza- lo que pensaba en ese momento, y entonces manifesté fue que la escuela colombiana carecía de un horizonte claro en la enseñanza de los valores, la democracia y la consideración de los derechos humanos, muy a pesar de ingentes esfuerzos de un significativo número de instituciones y maestros, hombres y mujeres que aportaban experiencias en este campo, e incluso de las propuestas de la reforma educativa del Estado. Hoy veo con preocupación y expectativas el modelo educativo del capitalismo, adoptado por el Estado colombiano, como una apuesta diferente, a quienes pensamos desde un legado de pensamiento y de acción fundamentado en el humanismo, y la Pedagogía, en cierta manera, lo veo como fuente de conflicto. Ante la pregunta, que en ese tiempo me formuló un maestro, acerca sobre por qué no veía un horizonte claro, en materia de formación de valores, democracia y derechos humanos, respon-

2 Ovejero Anastasio; Rodríguez, Francisco Javier. (2008) *La convivencia sin violencia*. Editorial MAD. Madrid, España.

3 *Colaboro en la jornada de la tarde como maestro orientador y dirijo un proyecto llamado la Constituyente Educativa*.

4 Escobar Baena, Gustavo. (2001), *Escuela y enseñanza de valores*. Fundación América Mestiza. Material de trabajo. Bogotá, D.C., Colombia. Agosto.

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •



– Alberto Motta –



– Alberto Motta –

► *El maestro y su proyecto, la comunidad educativa y su comunidad, deben ser reconocidos como gestores de procesos de inclusión, de respeto por el otro, y de formadores de una personalidad ciudadana, gestor de los derechos humanos, en un aprendizaje social dinámico y participativo*

36

dí que ello se daba, por la misma situación del país, donde la violencia era muy intensa, en relación con el conflicto armado, y este manera de sufrimiento, dolor y de rabia, en consonancia con las dificultades sociales de estudiantes de ambientes y familias menoscabadas socialmente, era la puerta de entrada a una problemática en la vida educativa, esta violencia entraba por la puerta grande de la escuela. Así mismo, el comercio de las drogas ilícitas, la contradicción o pugna por los bienes o recursos escasos, la discriminación, y el poco reconocimiento de las posibilidades de los niños y jóvenes, sus métodos de crianza, y los rituales escolares, fundamentados en el autoritarismo y el desconocimiento del Otro, las mismas disposiciones y formas de adquirir el conocimiento y las posibilidades escolares, podían ser factores de pugnacidad y violencia.

El capitalismo retoma la escuela

La institución educativa fue retomada por el neoliberalismo, con base en la consigna de superar la ineficiencia, lo inequitativo y sus productos de mala calidad. Su interés fue influir en los contenidos educativos, a través de las propuestas curriculares, y debilitar la acción del maestro como pensador, como formador, y como constructor de propuestas educativas. Para ello estaban los expertos y los investigadores. Se puso en marcha un neoliberalismo pedagógico que redujo la condición de sujeto a datos, debilitó el tema de la conciencia, y se apoyó en leyes, técnicas y disposiciones administrativas, gerenciales, para asumir la solución de los problemas. En mi caso, me preocupa que la institución escolar pierda la reserva y la capacidad pedagógica por sí misma. Educar para la vida e intervenir el conflicto,

fue un postulado de la escuela activa, que exaltó la dignidad del niño, y reconoció el valor del conflicto; hoy son los agentes externos, la policía, las organizaciones no gubernamentales, y los niveles de gestión y orientación, quienes tienen mayor peso, y son llamados para indicar y resolver situaciones, sin contar muchas veces con el saber y la disposición de los maestros. En la educación ha existido una tradición de pensamiento y de acción a la hora de asumir el conflicto. Ha sido el maestro, hombre o mujer, quienes han asumido los retos de cada momento, quienes tienen mayor posibilidad de aportar a la resolución de situaciones difíciles, ellos y ellas revestidos de su saber pedagógico, y reconocimiento social, han podido contribuir colectivamente en la intervención del conflicto, solicitando ayuda a otras instituciones y profesionales, a la comunidad misma. La misma sociedad debe reconocer y rodear a sus maestros ante estas situaciones y ante esos retos.

En la investigación educativa sobre convivencia y conflicto, se muestra el peso del maestro y de la escuela, y su responsabilidad en la formación del estudiante, desde los fundamentos pedagógicos para formar en la civilidad, asumir la formación de la personalidad del estudiante, trabajar el buen criterio; Ello fue lo indicado por la pedagogía Kantiana, como acto formador para alcanzar la mayoría de edad, y educar en los fundamentos del saber y la ciencia moderna.

El mismo John Dewey, pedagogo pragmático norteamericano, autor del libro *Democracia y Educación*, indicó que antes que *"tenerle miedo al conflicto, había que reconocerlo, como fuente de conocimiento, él permitía sacudirse de la*

permissividad de ovejas que acompaña muchas veces a los ciudadanos", entonces reconocer el conflicto, direccionarlo, intervenirlo, es todo un proceso interesante y formador, que deben asumir todos los maestros. "Toda socialización dada por un grupo, tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización depende de los hábitos y aspiraciones del grupo"⁵.

Entonces no es posible que se vea, hoy al maestro como el informante, al que delata, el que remite a las autoridades, como al ser indefenso y subsidiario de la seguridad del estado, si bien es cierto que ahora la escuela puede estar más expuesta, a la inseguridad y a la conducta reprochable de ciertos estudiantes, será su acción y la de la comunidad, las que permitan sacar adelante los fines de la educación, la formación del sujeto, y la ubicación de sus estudiantes en el mundo complejo del presente, formándole para la ciudadanía, desde una actitud política, un pensamiento crítico, y una acción transformadora de la sociedad. Tanto la educación normalista, como la universidad tienen nuevos retos en la formación del docente. Formar al nuevo maestro, en la consonancia de una historia pedagógica y educadora, en el estudio comparativo de los sistemas educativos, y en la manifestación actual de la reforma, con disposición histórica, filosófica, humanística, y el deseo y posibilidad de actuar en el acto transformador. Ya lo indicaba el pensador Estanislao Zuleta, "los colombianos hemos sido educados desde la facilidad, debemos educarnos para asumir la dificultad"⁶.

El maestro y su proyecto, la comunidad educativa y su comunidad, deben ser reconocidos como gestores de procesos de inclusión, de respeto por el otro, y de formadores de una personalidad ciudadana, gestor de los derechos humanos, en un aprendizaje social dinámico y participativo. En mi experiencia de trabajo en el Liceo Antonia Santos, este tipo de acción educadora me ha llevado a entender el reconocimiento del niño y del joven como seres activos y constructores de normas, personas con disposiciones críticas, y que desean ser escuchados por sus maestros y su comunidad, porque son portadores de una cultura diferente a la del adulto, ellos se resienten cuando la institución, les exige en materia de mantener cierta compostura en materia de modas, aditamentos corporales, y disposiciones del Manual.

Aún la escuela en general, no está preparada ni para aceptar el pelo largo, las modas estudiantiles ni para reconocer a los niños y niñas, a los jóvenes, hombre y mujeres como seres portadores de una cultura, en su fuente de diversidad. Seguramente que al ser escuchados, se comportarán de manera inteligente, con experiencias significativas en sus formas de ver

la vida, manejan mucha información y destrezas darse cuenta del mundo. Los niños y niñas, los jóvenes también demandan exigencia y temperamento, de parte de sus maestros y maestras, buena enseñanza y cambiar los rituales escolares. La escuela ofrece el seguimiento del debido proceso, y en muchos casos, se requiere el reporte y apoyo de otras instituciones. No hay que olvidar que los niños y jóvenes, saben muy bien de las condiciones de ofrecimiento de saber y de exigencia y aporte de cada maestro o maestra, y ello les indica también un cierto proceder disciplinario y convivencial.

En las instituciones educativas pesa mucho cierta educación confesional, y si bien pienso que esta ha cedido ante la expresión del mundo moderno y postmoderno, considero que hay un poder político y social que desde lo más alto llega hasta la institución para disponer de actitudes de control, formas ideológicas, formas de dominio sobre el cuerpo y la expresión, que mantienen atado el pensamiento. Si bien la formación confesional ha cedido ante la manifestación modernizante de las ideas, hoy, tal como lo indico Paulo Freire, se ha dispuesto una manera neutra de educar, lo veo en la reforma educativa. A nombre del conocimiento se da un peso de cierto conocimiento más empeñado en la enseñanza de ciertos saberes fuertes en la escuela, que impide el desarrollo de acciones y asumir compromisos frente a lo que significa la convivencia, como actitud formadora ante la vida, como disposición crítica frente al saber, como recuperación de la historia y la identidad, propiciado por un saber social, resultado de la formación política del estudiantado, y el reconocimiento del niño y el adolescente, como sujetos de derechos y responsabilidades.

Propongo la manifestación de una pedagogía, que un autor como Paulo Freire, dispone desde la reflexión sobre lo humano, el poder de la dominación, y el recuperar la capacidad dialógica, como una metodología denominada *pedagogía de la pregunta*, poniendo en alta estima tanto la naturaleza política de la educación como el concepto de la cultura. Indica este pedagogo, que es necesario que se deba educar para que los estudiantes y los mismos maestros, tengan conciencia de sí mismos y de su realidad, que la lucha por la autonomía, la comprensión de la realidad hacen de la educación una disposición liberadora.

Por lo general, sigue indicando el pedagogo, la manifestación cotidiana de la educación, se ve como un compromiso descriptivo de la realidad, impidiendo la conciencia crítica, y fortaleciendo el analfabetismo político. Desde su obra invita a reconocer que "la cultura es la representación de las experiencias vividas, de los artefactos materiales y de las prácticas

5 Dewey, John, (2002) *Democracia y Educación*. Editorial ediciones Morata, raíces de la Memoria, Madrid España, Pág. 7.
6 Zuleta, Estanislao. (1994). *El elogio a la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta.

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

forjadas en el marco de las relaciones desiguales y dialécticas, que los diferentes grupos establecen en una sociedad determinada, en un momento histórico particular”⁷.

En este enfoque pedagógico, y siguiendo la perspectiva del autor, e interpretándola, se necesita desarrollar un poder cultural que contribuya a la formación moral, ética, a resolver los conflictos trabajando con las experiencias más duras de los estudiantes, los padres de familia, y la misma comunidad. Asumiendo la pedagogía de la pregunta, entendiendo esta como una manera de registrar en el mundo, los hechos que nos interpelan y llevan a entender la manifestación universal y su impacto en lo particular, en lo local dirán otros. El hecho universal a tener en cuenta es un tipo de educación que abarca buena parte de los países del mundo, a juicio del autor Marco Raúl Mejía, este puede abarcar más de cien países y su énfasis está en las pretensiones de un mundo globalizado. En una administración neo-liberal de la globalización. *“el neoliberalismo no es más que una forma de administrar la globalización capitalista, solo que en el momento en que ella se produjo, -caída del socialismo real- adquirió un preponderancia marcada, que lo ha hecho ver como victorioso y único”⁸.* Sin embargo, con el transcurrir de los años, ha acumulado una fuerte crítica al neoliberalismo *“en desuso en lugares de Europa, pero aún de moda en muchos países de América latina, y ha propiciado el surgimiento de modelos alternos a él”⁹.*

Desde otra perspectiva, la doctora Helen Haste, indica que Colombia cuenta con una formación cívica y social destacada, que contrasta con conceptos como las competencias, que podrían ser asumidas por los educadores como algo que se ha vuelto muy de moda, y se pueden estar utilizando de manera muy indefinida. Manifiesta esta autora, que cuando se utiliza únicamente este concepto de competencia como habilidad, sin reconocer lo que significa la adaptabilidad, hay problemas. Son necesarias nuevas habilidades. De otro lado, aparece un número de listas de competencias, que según su visión, están atadas a las divisiones existentes de currículo, lectura, escritura, matemáticas etc., que si bien son muy importantes, estas solo pueden ser habilidades, con niveles más altos de comprensión, que muchas veces la escuela no lo logra en su formación básica¹⁰. Esta autora manifiesta, que cada país debe tomar sus decisiones, en materia curricular y de formación. La pregunta que formulo en este artículo es: ¿Estará el país tomando sus propias decisiones, acorde a su realidad, a su cultura, a tono con su diversidad cultural, sus reales problemas, en materia

La institución educativa fue retomada por el neoliberalismo, con base en la consigna de superar la ineficiencia, lo inequitativo y sus productos de mala calidad. Su interés fue influir en los contenidos educativos, a través de las propuestas curriculares, y debilitar la acción del maestro como pensador, como formador, y como constructor de propuestas educativas. Para ello estaban los expertos y los investigadores. Se puso en marcha un neoliberalismo pedagógico que redujo la condición de sujeto a datos, debilitó el tema de la conciencia, y se apoyó en leyes, técnicas y disposiciones administrativas, gerenciales, para asumir la solución de los problemas.



educativa? Todo parece indicar que no. Existe por lo menos una hegemonía, en la toma de decisiones, tal como lo indicó la autora Adriana Puigross, *“la reforma se convirtió en un mito, ella encontró un terreno fértil, pues efectivamente los viejos sistemas escolares requerían modificaciones, y en segundo lugar, han sido insuficientes las propuestas de reforma desde el liberalismo y la misma izquierda”¹¹.*

De otra parte, un autor colombiano como Sergio de Zubiría, al valorar la reforma en materia de competencias ciudadanas, expresó hace ya algunos años, problemas conceptuales en materia de la propuesta de evaluación de las llamadas competencias ciudadanas. Inicialmente se propuso como una posible alternativa, hasta convertirla en finalidad última de la educación, lo que trajo un empobrecimiento del discurso pedagógico. Así mismo, se redujo la compleja acción educativa, a la evaluación de los efectos de la misma, la inversión de los medios educativos que se convirtieron en fines de la educación, y la falta de reflexión filosófica sobre el sentido mismo de la educación¹².

Me preocupa el énfasis prioritario de la educación como lucro, como ganancia. La intencionalidad expresa de fomentar una escuela como si fuera negocio o empresa, como formación para el trabajo, y no una escuela que responda a la catástrofe humanitaria, que vive el país, es algo que me llama poderosamente la atención. De esta catástrofe, de la cual habló un autor hace

7 Freire, Paulo. (1990) *Naturaleza Política de la Educación*, Editorial Paidós. Barcelona España, 1990. Pág. 22.

8 Mejía, Marco Raúl. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá, D.C. Colombia, Pág. 34.

9 *Ibid.*

10 Haste, Helen. (2010). *Competencias del ciudadano del siglo XXI*. En: *Revista Internacional Magisterio*. No 45. Julio – Agosto.

11 Puigross, Adriana. (1999). *Neoliberalismo, mito y realidad*. Ediciones pensamiento crítico. Bogotá, Colombia. Pág. 143

12 De Zubiría, Sergio. (2005). *¿Ciudadanos en competencia o ciudadanos en democracia?* En: *Revista Educación y Cultura*. No 67. Bogotá, D.C. Colombia. Abril.

unos años Anders Kompas, Alto Comisionado de las Naciones Unidas, y un autor como Eduardo Cifuentes, defensor nacional de los derechos humanos. En ese momento, indicaban su preocupación por los derechos humanos a nivel nacional, *"aquí en este país se violan los derechos más esenciales, el primero de ellos el derecho a la vida, el derecho a disentir, el derecho a opinar libremente"*; la inquietud en ese momento, consistía en preguntar: ¿Qué nos estaba pasando a los colombianos? Hubo exigencias internacionales en esa materia, pero aún así, el panorama no es satisfactorio. Se ha mejorado indica el gobierno, pero el clima social no es del todo favorable, indican los organismos de los derechos. ¿Qué paso en estos once años?¹³

La violencia del país sigue dejando víctimas infantiles y juveniles, y ello no genera como tal una protesta nacional, se dieron las marchas de protesta hacia la guerrilla en el gobierno del Álvaro Uribe, pero también las marchas de protesta en contra del gobierno. Esto indica la polarización ante el conflicto. Hace diez años la Constitución de Colombia, ya padecía el peso de las reformas del Estado. Analistas como Antonio Navarro, y Rudolf Hommes, uno de izquierda y otro neoliberal se ponían de acuerdo, en la revista Semana, indicando que *"la Constitución había diseñado un mejor país para construir"*, en esa época, la constituyente se manifestó como un país que *"dio un recreo, pensó y actuó distinto"*, dijeron los protagonistas de este diálogo. Esta, la constituyente se hizo para que se pudiera implantar un sueño, el sueño de la paz, y en materia de seguridad social *"diferentes modelos económicos se expresaron, y perduraron"*¹⁴ manifestó en su momento, Antonio Navarro.

La Constitución de 1991

Desde su mismo comienzo, recién instalada la constituyente, con la promulgación de la Carta, en el mismo gobierno de Gaviria, se revivieron los auxilios parlamentarios que la Constitución prohibía, se promovió un movimiento de realineamiento político, que Rudolf Hommes, llamó como el hecho, según el cual *"las derechas se juntan"*. Sin embargo, lo que prevaleció fue un modelo neoliberal, con distintos gobiernos que lo han impulsado desde el Presidente Barco, pasando por la aplicación obsesiva del Uribe, hasta el Presidente actual, Juan Manuel Santos. Antes y después con los gobiernos neoliberales se fue imponiendo la reforma educativa, que ganó mucho espacio, no siendo claro el tema de la identidad nacional, tampoco el papel del maestro asignado desde el estado y que la sociedad, el oficio del maestro se desdibujó y se hizo dependiente; el tema de la democracia, se convirtió más en un instrumento para mantener el statu-quo, que un ejercicio creativo de repensarla y transformarla, menos aún llegar a reconocer la fortaleza de la escuela para salir adelante ante esta catástrofe humanitaria.

Hoy cuando la Constitución en Colombia cumple veinte años, y algunos la consideran maltrecha de tantos cambios realizados en distintos gobiernos, el hecho más significativo ha sido la reelección del gobierno del Presidente Uribe. Aún así, la Constitución sigue manifestando su principal balance, su aporte central, la de tener un talante educador, que vale la pena resaltar en materia de democracia, derechos humanos y paz. Es así como su artículo 67 manifiesta que la educación debe formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y la democracia en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico, y para la protección al ambiente. Esta Constitución, indicó por estos días el mismo Presidente César Gaviria, *fue un esfuerzo que unificó a los colombianos, en el deseo de buscar la paz, salvó a los integrantes de la guerrilla, y a los descendientes de Castaño*. Así mismo, fue una importante experiencia, en materia de ponerse de acuerdo en una Carta que no tuvo mayor reparo entre los constituyentes, y ellos representaron distintas fuerzas e intereses políticos, manifestó finalmente Gaviria en el foro de la Universidad de los Andes, celebrado recientemente.

La Constitución de 1991 sigue siendo un referente claro, en lo que hay que tener en cuenta a la hora de educar desde la diferencia, el reconocimiento a la diversidad, la expresión de las distintas etnias y religiones, el reconocimiento de los niños y los adolescentes y de sus derechos humanos, aunque su gran debilidad sea la misma acción del Estado, que asume un tipo de política que sacrifica el empleo, una educación mas en función de una demanda internacional, en materia de cobertura, presentando reformas como el financiamiento de la universidad pública, sin resolver el problema de la calidad, y con un cierto autoritarismo, para imponer las reformas. La paz sigue siendo el recurso escaso de los colombianos, el mismo Presidente actual, indica como la violencia ha mutado, y cómo el fenómeno de la violencia sigue persistiendo. En el actual gobierno a diferencia del anterior, se reconoce el conflicto armado, se ha promulgado una ley de víctimas, y se propone devolver las tierras a los afectados por la violencia, sin embargo queda el interrogante. ¿Se respetará a las víctimas de parte de los actores del conflicto? ¿Se les permitirá regresar a los sitios de donde fueron desalojados? La Constitución habla de la paz, lo sigue indicando en los artículos 22, 67 y 95; propuso pasar de una democracia representativa a una democracia participativa, se propuso dejar atrás el país centralista, y reconoció las diferencias en materia religiosa, étnica y cultural. Propuso una educación y un tratamiento ambiental.

13 Escobar Baena, Gustavo. (2001), *Escuela y enseñanza de valores. Fundación América Mestiza. Material de trabajo. Bogotá, D.C., Colombia. Agosto.*

14 Navarro Wolf, Antonio; Hommes, Rudolf. (2001), *Desde orillas opuestas, conversación, Revista Semana. Junio 2. Págs. 30, 31, 32.*

• TEMA CENTRAL - La convivencia y el entorno escolar •

El conflicto escolar y su perspectiva pedagógica

Hoy desde los medios se prenden las alarmas, acerca de lo que viven ciertas escuelas y colegios, se recuerda desde programas televisivos y radiales la muerte de un rector a manos de su estudiante, se habla de maestros amenazados y de maestros afectados, y se indican las manifestaciones de este conflicto: el consumo de alcohol, el porte ilegal de armas y el apareamiento y consumo de sustancias psico-activas, las peleas e insultos, preocupan a directivos y maestros. Se menciona el llamado *matoneo* o *bullying* hacia ciertos estudiantes, de otra parte se pone en la picota pública el buen nombre de niños y niñas, de jóvenes, y se registra la amenaza a través del internet, sintiéndose afectados y ofendidos, desde estudiantes, maestros y padres, llevando incluso a decidir el cambio de institución. El conflicto escolar surge como resultado de muchas circunstancias de la vida social del país, de las familias y la vida comunitaria de los colombianos. De una parte, se han dado cambios en materia de unión matrimonial, de una familia nuclear se pasó a diversos tipos de familia, en el transcurso del siglo pasado. La familia como tal perdió fuerza educadora. No queda claro, a la hora de separarse la responsabilidad de cada quien frente a los hijos, sino es acudiendo ante la ley y las instituciones de protección de la infancia y la adolescencia, para el acatamiento de los derechos de los niños y los adolescentes.

De otro lado, se ha debilitado la acción formadora, de ciertos padres quienes adoptan formas inadecuadas de crianza y tratamiento a los hijos, donde la acción protectora se desdibujó, con métodos cuestionados en la formación de la niñez y la adolescencia. A ello se agregaron las altas jornadas de trabajo y la incertidumbre de un ser desempleado. En muchos casos, se sigue exponiendo a los niños y los jóvenes al maltrato infantil y juvenil, se ha ido debilitando el lazo afectivo y de confianza de los estudiantes hacia sus padres, e incluso sería grave, si sucediera lo mismo frente a sus maestros.

En expresión de un especialista en Pedagogía y Conflicto, Alfredo Ghiso, es quizás la manifestación del debilitamiento de la escuela, la que toma evidencia en lo que nos pasó a los maestros, a la escuela, *"lo que no vimos o no quisimos ver en sus inicios. Es quizá lo que sembramos con nuestra mediocridad, abstencionismo, con nuestra apatía a lo que sucedía en las comunidades y las familias, en las calles por las que pasábamos apurados para llegar al turno de la tarde"*, continúa indicando este autor, *"queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate a la escuela"*¹⁵.

La misma acción educadora de la escuela se ha modificado, una escuela pública, de media jornada frente a una escuela privada de mayor tiempo, indica diferencias en las posibilidades de tiempo escolar, que da mayores posibilidades de una experiencia callejera en los estudiantes, que los expone y los vincula a otros tipos de relaciones con personas y grupos etéreos de distintas experiencias y peligros. Cabe destacar, que en nuestro medio, un niño o adolescente puede pasar una buena parte del día y de la noche, fuera de la casa o de la misma institución escolar, y ello le lleva a tener experiencias e influencias que es necesario reconocer y valorar en su impacto en el conflicto escolar.

En relación con la vida escolar, es necesario tener en cuenta las concepciones de los educadores, sobre lo que son los niños y los adolescentes, hay que ir más allá, hay que reconocer por ejemplo, de la formación recibida en casa o en el mundo de la formación docente, en un mundo tan cambiante y exigente como el actual, se han modificado las percepciones y las posibilidades de entenderlos. Ya no basta con la caracterización de buena fe, o de tipo psicológico que se pueda tener acerca de los estudiantes, se necesita comprender el mundo del niño y del joven en una perspectiva interdisciplinaria y entonces surgen las distintas miradas del desarrollo humano, la perspectiva del mundo socializador, el impacto de la socialización, y las dificultades que tienen los adultos para ser padres y los maestros para educar convenientemente.

Sin embargo, la característica del mundo educativo actual es la de tener cierto afán, cierta prisa, y resolver las situaciones gerencialmente; hay un desvelo por el desarrollo de los temas en los saberes fuertes, y con menos posibilidades de apoyo a la formación de cuerpo, de la mente, de personalidad estudiantil, del conflicto, primando más un desarrollo escolar de los saberes curriculares, que una formación de lo que comúnmente se ha denominado protección o desarrollo integral. Fue tal el énfasis, que puso la reforma, que incluso se llegó a desestimar el trabajo de los orientadores en las instituciones educativas; esto sucedió en todo el país, donde se privó en muchos casos de esta posibilidad, y en una ciudad como Bogotá, fue necesario que un secretario de educación, con formación de maestro, entendiera la importancia y la necesidad de este ejercicio profesional, hasta revalidarlo de nuevo.

Entender al niño de hoy, al adolescente, a su grupos y a su población demanda reconocer de parte de los educadores, que el niño es un ser en formación, que no ha adquirido la suficiente madurez para su actuación ciudadana y demanda de sus educadores, una comprensión y un apoyo diferenciado del proceder de un adulto, de otra institución llámese padre o madre de familia, grupo deportivo, amigo, o autoridad local, departamental o nacional. Es el educador tal como lo indica

15 Ghiso, Alfredo. (1998), *Pedagogía y Conflicto, artículos para referencia en Educación para el desarrollo*. Cesep. Medellín, Antioquia.

la Ley General de Educación, un ser que debe asumir el rol de orientador, con conocimiento, experiencia y capacidad de investigar los problemas más acuciantes de su tiempo, y ello lo lleva a revestirse de una dignidad, propia del mundo de la educación y la pedagogía.

Esto implica asumir una actitud ante la infancia, o las denominadas infancias dado el carácter diferenciador, de los niños en torno a su cultura y su manifestación vital. Algo va más allá de ser el maestro aplicador de currículo administrador de currículo, al maestro que forma en humanidad. De otra parte, el entender al adolescente, al joven, conlleva suponer los cambios psicológicos y sociales, que en cada cultura toma una forma, diferenciándose del ser universal; sin embargo la pubertad es denotada por los cambios a nivel físico, que se producen en la segunda década de la vida, es un fenómeno biológico, que afecta a todos los miembros de la especie.

Por otra parte, el adolescente se encuentra en un momento de transición entre el apego centrado en la familia, y el apego centrado en los iguales o pares; están inmersos en su cultura, con su propio estilo de vida y con sus propios valores. Como orientador registro que los niños ingresan sólo en los primeros grados de la escuela media, lo cual trae un conflicto para las instituciones que anteriormente estaban más preparadas para recibir adolescentes, desde el comienzo; en este aspecto es clave la comprensión, y contribución a la adaptación que pueda tener esta niñez en las instituciones de educación media, que sean acogidos, valorados y exigidos. Incluso, investigando estos hechos, y la manera como son interpretados desde las reformas o innovaciones que se estén dando, en el caso de Bogotá me refiero a lo relacionado con los ciclos.

Así mismo, los adolescentes ingresan a la universidad, y se muestran todavía con muchas expectativas y añoranzas, que los llevan a recordar esa infancia que ya se ha ido, y a tener las manifestaciones propias de su cultura adolescente, lo cual demanda actitudes profesoriales y universitarias, para su proceso de integración; pero ante todo son niños y jóvenes que están a expensas del mercado, a la oferta del consumo, y a las demandas y tentativas del mundo de lo ilegal. Su experiencia con los instrumentos tecnológicos los muestran como capaces e individualistas. Su mente se ha transformado, y sus valores tienden a la preocupación por el ambiente, el cuidado de los animales y sus búsquedas afectivas y de conocimiento. Recuerdo la frase de un escritor como Jorge Luis Borges, en el mundo en que vivimos todo se puede olvidar, menos la infancia, e incluso en mi caso expresaría, cada época tiene un retrato de sus adolescentes.

La preocupación con la cual, desarrollo el ejercicio activo de la docencia, es registrar cómo un sistema escolar como el nuestro, ha cambiado tan bruscamente el énfasis de la formación de sus niños y jóvenes, hoy todo se mueve en torno a una cultura de ser competente, se indica que ser competente se aprende, y es posible que hipotéticamente, esta competencia se pueda adquirir sistemáticamente, pero el sentido de humanidad, es un legado que no sé si la sociedad pueda prescindir de él. Esta se ha conseguido, con el transcurrir de la civilización en contraste con la barbarie. No en vano Emmanuel Kant, en su tratado de pedagogía, la última obra que él escribió indicó: *"No se puede educar a los niños a partir del estado presente de la especie humana, sino a partir de la idea de humanidad y su destino"*¹⁶.

El síntoma de la educación actual, es que se ha dejado en un segundo plano el tema de la convivencia, olvidando aquello que es esencial en el mundo educativo, cual es el acto de formar los elementos básicos de una convivencia humana, lo que bien se podría llamar el conocimiento de sí mismo y el respeto a la existencia del Otro, en igualdad de dignidad y derechos. Al menos, en nuestra sociedad hemos pagado caro la obstinación del poder político, y la manifestación de una realidad económica, considero que la experiencia constituyente, y la evidencia de la actual Constitución, ayuden a la construcción de un mundo con mayores posibilidades. Ser libre fue algo muy importante, en el concepto de la democracia. Así mismo Rousseau, le dio especial importancia a este valor, lo consideró la cualidad más importante del acto educativo en su obra *El Emilio*. Desde las pedagogías marxistas, el hombre es un ser histórico, no metafísico, es un ente social. Reconoce la alienación fundamental que es la económica productora, donde el trabajo no solamente es mediación entre hombre y naturaleza, sino que cumple el papel de mediación social, proponiendo la revolución.

El legado de la democracia griega, fue la preocupación del hombre libre, en relación con su preocupación por la ciudad en el ágora. Los estudios sobre convivencia sin violencia, tanto las investigaciones de orden conductual hasta las de orden del psicoanálisis, indican el peso y las diferencias que existen en una educación que acude a métodos autoritarios, métodos permisivos, o método democráticos. Explican el peso que estos procedimientos bien sea en la familia o en la escuela, tienen y el impacto psicológico en el mundo infantil y juvenil, y las repercusiones que estos generan en la vida del adulto. Pestalozzi solía a indicar que: *"sólo ennobleciendo a los hombre se podía evitar la violencia"*.

16 Kant, Emmanuel, (1985), *Tratado de Pedagogía*. Ediciones Rosaristas, Pág. 5.

• TEMA CENTRAL - La convivencia y el entorno escolar •

Se indica que el método autoritario, a partir del trabajo de Ovejero y Rodríguez, tiene la característica de ser un modelo tradicional que supone una relación unidireccional, un estilo directivo a partir de características psicológicas del niño o del joven. Se ha observado que este estilo, correlaciona con escasas habilidades sociales, en jóvenes y adolescentes. Desde el psico-análisis, un autor como Guillermo Carvajal, indica que esta asociado con la imposición, el castigo, la intimidación, este genera desintegración, soledad y rabia. Su pretensión es hacer un niño obediente, y demuestra un aspecto reverencial a las normas. Esta forma de educar proveniente de un postulado pedagógico de la pedagogía lancasteriana, están antigua que data desde los esfuerzos de Santander y Bolívar por una educación distinta a la eclesial, para la nueva república: "*La letra con sangre entra y la labor con dolor*" indicaba el método. Por su parte, el método permisivo indica Guillermo Carvajal, ante el miedo a la violencia y al atropello, de parte de los adultos, se puede acudir de parte de los mayores a actitudes que tienen que ver con el miedo a traumatizar, al niño o adolescente, con las prohibiciones y castigos, y se teme inhibir la creatividad y la espontaneidad, se acude entonces a la máxima tolerancia ante las conductas de niños y adolescentes, prefiriendo el goce al sufrimiento, produciendo los llamados berrinches, la irascibilidad y la complacencia. Se indica que este tipo de educación, puede denominarse como perversa, dado que es demasiado tolerante, y las palabras autoridad y norma, son manifestación de brutalidad, persecución y de carácter punitivo. Se pregunta el autor, si su impacto puede genera jóvenes perezosos, improductivos, incontrolables, y narcisistas. Incluso ha preocupado tanto, que se ha llevado hasta el cine con la película llamada la mala educación¹⁷.

Pero ante todo, pienso que se requiere de una concepción mínima de convivencia, esta debe partir tanto de la responsabilidad del Estado, de la familia y la sociedad, y es garantizar que la escuela asuma de nuevo su posibilidad de gestionar por sí misma, sus salidas ante el conflicto, devolviéndole ese status al maestro de formador en el saber y la ciudadanía, en orientador del ser humano que le ha quitado la reforma, para que él, con sus estudiantes y directivos transforme la realidad escolar, fomentando una educación para dar los conceptos, herramientas, y experiencias que le inviten a ser un transformador de costumbres políticas, de nuevas formas de pensar la democracia y respetar los derechos humanos.

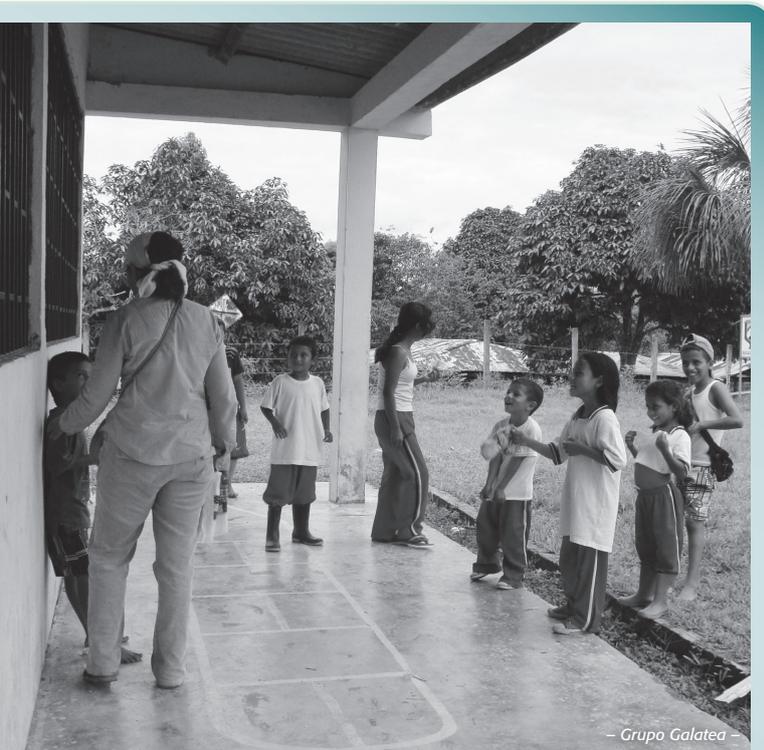
• Bibliografía

- Carvajal, Guillermo. (2002), *Cómo formar un demócrata sin corromperlo*. Editorial Panamericana. Bogotá, Colombia. Enero.
- Dewey, John, (2002) *Democracia y Educación*. Editorial ediciones Morata, raíces de la Memoria, Madrid España.
- De Zubiría, Sergio. (2005), *¿Ciudadanos en competencia o ciudadanos en democracia?* En: CEID FECODE, Revista Educación y Cultura. No 67. Bogotá, D.C. Colombia. Abril.
- Freire, Paulo. (1990) *Naturaleza Política de la Educación*, Editorial Paidós. Barcelona España.
- Escobar Baena, Gustavo. (2001), *Escuela y enseñanza de valores*. Fundación América Mestiza. Material de trabajo. Bogotá, D.C., Colombia. Agosto.
- Ghiso, Alfredo. (1998), *Pedagogía y Conflicto, artículos para referencia en Educación para el desarrollo*. CESEP Medellín, Antioquia.
- Haste, Helen. (2010), *Competencias del ciudadano del siglo XXI*. En: Revista Internacional Magisterio. No 45. Julio – Agosto.
- Kant, Emmanuel, (1985), *Tratado de Pedagogía*. Ediciones Rosaristas.
- Mejía, Marco Raúl. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá, D.C. Colombia.
- Navarro Wolf, Antonio; Hommes, Rudolf. (2001), *Desde orillas opuestas, conversación*, Revista Semana. Junio 2.
- Ovejero, Anastasio; Rodríguez, Francisco Javier. (2008) *La convivencia sin violencia*. Editorial MAD. Madrid, España.
- Puiggros, Adriana. (1999), *Neoliberalismo, mito y realidad*. Ediciones pensamiento crítico. Bogotá, Colombia.
- Zuleta, Estanislao. (1994). *El elogio a la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta.

Memoria de los actores de las comunidades educativas que han vivido la experiencia de la guerra: el caso de las escuelas del Bajo Putumayo

Olga Palacio Navas¹

A partir de los relatos de los miembros de las comunidades educativas (estudiantes, maestros, directivos y padres de familia), se examina la reconstrucción de la memoria de la guerra vivida desde las escuelas del Bajo Putumayo en el sur de Colombia. La presencia permanente del miedo como factor de significación de las interacciones cotidianas, la presencia física de los actores armados del conflicto y la ausencia histórica del Estado colombiano en la zona, han llevado a formas de resistencia que posibilitan tanto legitimar la memoria, como sobrevivir en la búsqueda de otro futuro. En estas escuelas, se configuran unos ambientes educativos que merecen ser analizados para aprender de ellos, pues en su lucha diaria lo que está en juego es la reproducción de la guerra, o la búsqueda de alternativas hacia un posconflicto.



— Grupo Galatea

El contexto de los relatos²

Los ambientes educativos se instauran en las dinámicas que constituyen todos los procesos de la acción educativa, incluyen acciones, experiencias y vivencias, allí se gestan las actitudes, las condiciones materiales y socioafectivas que determinan las relaciones necesarias para los propósitos culturales de reproducción o transformación.

Los ambientes educativos en las escuelas en zonas de conflicto armado, se ven afectados por patrones de socialización mediados por la violencia; esto altera, en primera instancia, la identidad de los sujetos, en segundo lugar, las interacciones entre ellos y las que se dan con la institución, una tercera alteración es la que existe en las interacciones con la comunidad de cada contexto, y finalmente, las alteraciones que puede tener el currículo mismo.

La voz y la memoria de los maestros

La memoria, como un acto de decisión que busca dotar de sentido los recuerdos, implica asumir las consecuencias de evocar u olvidar, es decir decidimos qué olvidar y qué recordar

¹ Profesora Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Antropóloga, miembro del Grupo de investigación GALATEA. Correo electrónico: oyo1omb@yaho.oo.es.
² Se presentan algunos de los resultados parciales de una investigación en curso, en el departamento del Putumayo al sur del país, cuyo propósito es observar y analizar la forma como los factores asociados a la socialización en medio de la guerra, median las interacciones y las dinámicas que caracterizan los ambientes educativos de escuelas en zonas donde existe conflicto armado.

• TEMA CENTRAL - La convivencia y el entorno escolar •

"En esta elección es donde se inscribe la ética de la memoria y sus consecuencias políticas"³. Al hablar con los maestros, era claro para nosotros como en varios de los casos, y se hacía evidente la intencionalidad de olvidar, de excluir de la memoria aquello considerado como doloroso o percibido como peligroso; sabíamos que una maestra había tenido que refugiarse con los niños en el baño buscando protección durante un combate al lado de la escuela, pero según ella no había pasado nunca nada allí y jamás había sentido miedo en la zona, ya en una charla posterior aceptó narrar lo sucedido superando así tanto el miedo en la interacción con nosotros como el dolor que le causaba el recuerdo..

En primera instancia, lo que se encuentra al hablar con los maestros es la interiorización en ellos de actitudes defensivas, o de "defensividad paranoide" tal como la definía Ignacio Martín-Baró⁴ en su ya clásico trabajo sobre la "Psicología Social de la Guerra"; las respuestas evasivas, las referencias a los hechos en tercera persona, como si fuesen otros los que hayan vivido esas experiencias, y el anuncio permanente de su neutralidad, son manifestaciones de las conductas miméticas que como forma de adaptación les han permitido no solamente mantener una sensación de seguridad, sino también de forma efectiva sobrevivir en esas zonas a pesar de la presencia permanente de los distintos actores armados que intervienen en el complejo conflicto de Colombia.

Una vez ganada la confianza para que cuenten los relatos que configuran sus recuerdos, aparecen historias que se han desarrollado en diversos tiempos, desde la maestra que hace veinte años logró construir el puente que cruzando una quebrada facilita el acceso de los niños y niñas a la escuela de la vereda, gracias a la exigencia que un comandante de la guerrilla hizo a los padres para que participaran de las *mingas* (jornadas de trabajo colectivo), hasta la historia de la maestra directora de una escuela que debió ser reubicada hace dos años cuando el ejército confundió la escuela con un campamento de la guerrilla y procedió a bombardearla, aunque afortunadamente en ese momento los niños no se encontraban allí.

Para entender la actitud defensiva que encontramos en los maestros y evitar hacer interpretaciones desde una postura *ethic*⁵, lo primero que debemos hacer es ver cómo nos afectó a nosotros mismos la aproximación al contexto. Al entrar en la zona, conocida sólo desde los referentes teóricos y la imagen distante que proyectan los medios de comunicación (fenó-

Es como si la memoria de lo vivido se borrara al pasar las puertas de las aulas; así, lo que se aborda en el currículo no guarda ninguna relación con lo que se ha vivido y que forma parte de la cotidianidad. De hecho, en algunos maestros coexisten dos memorias paralelas: la memoria de la escuela y la memoria de la zona, como si fuesen vivencias separadas, y que aunque proceden de un mismo sujeto, en un mismo tiempo, en un mismo espacio, se asumen como dos territorios distintos: la escuela y la vida.



meno CNN), lo que inicialmente encontramos fue un retén del ejército donde se nos informó sobre los riesgos a los que nos exponíamos; en seguida firmamos la aceptación de entrar a dicho territorio bajo nuestra propia responsabilidad, sometidos así a un proceso de extrañamiento en nuestro propio país cuando además, se nos dijo: "a partir de este momento ustedes son extranjeros en el Putumayo".

El peso de dicha afirmación, donde los civiles colombianos somos extranjeros en nuestra propia tierra, lleva a inferir algo que confirman los relatos de los maestros: el Ejército Nacional cumple el papel de un ejército de invasión, un ejército de ocupación.

Ahora bien, en la búsqueda de los distintos relatos con los que se aborda la construcción de memorias históricas que entran a determinar las representaciones sociales sobre la violencia y por tanto las acciones de la cotidianidad, es necesario cruzar los propios recuerdos con los de los otros, pues como afirma Halbwachs⁶ "la memoria individual no está totalmente aislada y cerrada. Muchas veces, para evocar su propio pasado, un hombre necesita recurrir a los recuerdos de los demás. Se remite a puntos de referencia que existen fuera de él, fijados por la sociedad.", y además según Paul Ricoeur⁷, la memoria colectiva es un proceso por el cual el individuo no recuerda solo, sino con la ayuda de los recuerdos de otros.

Uno de los primeros relatos -precisamente en la sede que tuvo que ser reubicada luego del bombardeo- fue el de una líder comunitaria que al tratar de reconstruir la memoria

3 Bello, Gabriel. *Memoria e historia, un enfoque ético político*, (2005). En: FERRAZ Manuel. "Repensar la Historia de la Educación". Gobierno de Canarias, Consejería de Cultura Ayuntamiento de La Laguna. 2005 p: 61

4 Martín-Baró, Ignacio, (1990). *Psicología social de la guerra*. San Salvador: Ed. UCA.

5 Frente a la interpretación, la postura *etic* se refiere a aquella en la que se da más importancia al punto de vista del observador, el investigador; mientras que en la postura *emica*, la prioridad se le da al significado que asignan los propios sujetos de la acción. Concepto desarrollado por Kenneth Pike. <http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=qualitative&pageid=icb.page340911>. Consultado Julio 18, 2011.

6 Halbwachs, Maurice, (2002). *La memoria colectiva*. Traducción Inés Sancho. Pressas universitarias de Zaragoza. Zaragoza.

7 Ricoeur, Paul, (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.



de la comunidad y la escuela, lo que en primera instancia evoca, es su recuerdo del día en que se presentó un enfrentamiento entre el ejército colombiano y la guerrilla en inmediaciones de la escuela, y revive en las imágenes de su relato la impresión de encontrar en el camino los cuerpos de los veintitrés soldados abatidos en el combate. El miedo presente en la zona no solamente pervive en los habitantes, sino también en los que nos aproximamos como agentes externos; de esta manera, la entrevista de ese primer relato se vio mediada por el temor frente a la presencia de sujetos extraños que llegan en moto y al parecer supervivían quiénes estaban y qué era lo que estaban haciendo, alterando no sólo nuestra sensación de seguridad, sino las actitudes mismas de los entrevistados, en quienes cambió de inmediato su gestualidad, a medida que el relato se fue poblando de silencios.

En este mismo sitio, en otros relatos, unos de memorias de larga temporalidad en el territorio y otras recientes, como la de un maestro recién posesionado⁸ se encontró como respuesta adaptativa al miedo, la resignación frente a las experiencias vividas. La resignación cumple además un papel fundamental en la mediación del miedo, pues al naturalizar lo sucedido en su condición de inevitabilidad, le permite a los sujetos y a las comunidades el poder comenzar a plantear proyectos de vida que coexisten con los factores generadores de temor. De hecho, el profesor de esta escuela, una vez superados la incertidumbre y el miedo iniciales, al saber ya a “qué atenerse” –según él mismo decía- pudo comenzar a proponer proyectos desde la escuela.

No todos los relatos muestran resignación; en una escuela localizada en una comunidad que sufrió desplazamiento forzado entre el mes de mayo y julio de 2010, encontramos

8 *La mayoría de los maestros de las escuelas de la zona estaban recién posesionados en sus cargos debido a la selección por concurso de los docentes oficiales, realizada en el mes de julio de 2010. En consecuencia, muchos de estos maestros, no cuentan con narraciones directas de la sede en la que acaban de ser nombrados, pero sí cuentan con experiencias pertinentes en otras instituciones del Departamento. De igual forma, se hace evidente el fenómeno de inestabilidad que se presenta en relación con la permanencia de los maestros y que se refleja en el constante cambio de profesores a lo largo del año.*

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

una maestra y una comunidad, que lejos de la resignación, han construido una actitud de esperanza y proyección hacia el futuro soportada en los vínculos de solidaridad y un tejido social articulado alrededor de los afectos. Los relatos de ellos se mueven en dos niveles: la memoria de la consolidación de la comunidad y la memoria de una ruptura, ya superada, que había sido generada por el miedo a los combates que se dieron en su territorio y al desarraigo vivido en los meses que duró el desplazamiento.

A partir de todos los relatos se identifica que un elemento que aparece con fuerza es la ausencia del Estado, de tal suerte que se evoca como una mejor época aquella en la que la guerrilla ejercía el control de la zona e imponía normas sobre las relaciones sociales, mientras que por el contrario cuando el Estado hace presencia lo hace a través de la intervención militar y el establecimiento de bases y batallones, muchos de ellos ubicados en los linderos de las escuelas mismas, violando la normatividad del DIH⁹. Esta presencia del Estado manifestada en las fuerzas armadas y en la represión a las comunidades con las políticas violentas de erradicación de los cultivos ilícitos, hace que tanto soldados como policías sean vistos por los pobladores como un ejército de ocupación que a fuerza de intimidación mantiene el control de la zona.

Es evidente, a través de los relatos, que el miedo está justificado por el tipo de acciones desarrolladas por las fuerzas armadas; acciones entre las que se encuentran: la fumigación indiscriminada de cultivos -que no solo acabó con las plantaciones de coca, sino con toda la producción agrícola, incluidos los pastos para el ganado, lo que llevó a una situación de hambre generalizada-; los operativos de erradicación manual implementados por la policía y los equipos de erradicación a quienes se nombra como "los de azul" percibidos por la población como asaltos de guerra en los que los erradicadores llegan sorpresivamente en helicópteros e invaden los poblados y no solo arrancan las plantas de coca, sino que golpean, violan, roban y destruyen los pocos enseres que encuentran en las casas, generando el terror entre los habitantes. En medio de todo este panorama se encuentran las escuelas, los maestros, los niños y las niñas, y su cotidianidad. Existen escuelas en las que según se ve en los relatos de maestros y miembros de la comunidad, ya están interiorizadas las acciones preventivas a desarrollar en caso de que se den combates cerca a éstas o incluso en sus mismos terrenos.

Así, se encontró, la clara y generalizada descripción de procedimientos como: tirarse al piso de una determinada forma para evitar al máximo el efecto de las explosiones; buscar zonas "seguras" para cubrirse de los disparos; no salir de la escuela y no correr así se sienta miedo por lo que está

sucediendo. Otras acciones de respuesta se manifiestan de manera menos directa en las narraciones, cuando de forma intencionada y frente a la desconfianza que genera la incertidumbre frente al otro -tanto los maestros como los miembros de la comunidad-, eluden cualquier tipo de referencia a lo que ha pasado. De esta manera, en las historias hay actores y sucesos que no se nombran, tal como se concluye de las narraciones de carácter abstracto, es decir, en las que se hace referencia a "lo que pasó", sin entrar a describir los detalles del hecho, o la forma en que se hace alusión a la guerrilla o a los paramilitares, nombrándolos como "esa gente" o "los otros"; esos "otros" enfatizados como distintos al sujeto que narra y que bajo ninguna circunstancia pueden ser confundidos con él, pues es considerado como vital el manifestarse permanentemente como neutrales.

Otro factor que forma parte de la memoria histórica de estas comunidades educativas, es la constante intención de mantener a la escuela en una postura distante frente al conflicto armado, tal como se afirma al decir "lo importante es mantener a la escuela por fuera del conflicto", o lo que sería lo mismo, mantener el conflicto armado fuera de las puertas de la escuela. Es como si la memoria de lo vivido se borrara al pasar las puertas de las aulas; así, lo que se aborda en el currículo no guarda ninguna relación con lo que se ha vivido y que forma parte de la cotidianidad. De hecho, en algunos maestros coexisten dos memorias paralelas: la memoria de la escuela y la memoria de la zona, como si fuesen vivencias separadas, y que aunque proceden de un mismo sujeto, en un mismo tiempo, en un mismo espacio, se asumen como dos territorios distintos: la escuela y la vida.

• **Bibliografía**

- Bello, Gabriel. (2005). Memoria e historia, un enfoque ético político. En: FERRAZ Manuel. "Repensar la Historia de la Educación". Gobierno de Canarias, Consejería de Cultura Ayuntamiento de La Laguna.
- Halbwachs, Maurice, (2002). La memoria colectiva. Traducción Inés Sancho. Prensas universitarias de Zaragoza. Zaragoza.
- Martín-Baró, Ignacio. (1990). Psicología social de la guerra. San Salvador: Ed. UCA. 1990
- Ricoeur, Paul, (1999). La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Samayoa, Joaquín, (1990). Guerra y deshumanización. En: Martín-Baró, Ignacio. Psicología social de la guerra. San Salvador: Ed. UCA.

La Pedagogía y la ciencia o el tratado de la convivencia

José Israel González Blanco¹



Se examina, desde una reflexión pedagógico-política, la cotidianidad de la convivencia en un colegio del Distrito Capital. A partir de un relato de uno de los tantos episodios que afloran en el día a día entre los educandos, precede de un análisis respecto al contexto político, social y familiar en que se desenvuelven los acontecimientos, y prosigue con la invitación a docentes, directivos docentes y mortales en general a comprender esta endemia social desde un tratado sobre la convivencia, la psicología y la pedagogía. Se colige que los Ambientes Pedagógicos Básicos y Ambientes Pedagógicos Complementarios, componentes fundamentales del Derecho a la educación, son pilares determinantes de la calidad de vida y de la educación, incidiendo notoriamente en la salud física y mental de los educadores y escolares.

Este relato contiene tres escenas: la primera, un narración para romper el hielo y para suscitar las emociones, para ambas cosas sirve; la segunda, una mirada siamesa al relato desde la óptica de la pedagogía y la psicología y, la tercera, un punto de vista entre la dialéctica de la violentología con la ciencia o el tratado de la convivencia.

La infancia y la adolescencia: un estadio poético del alma

Son las 9 de la mañana. Jovita, una niña de séptimo grado, está en el corredor del colegio conversando con unas compañeras de aula. Su diálogo no versa sobre los asuntos del país,

tampoco tiene que ver con las tareas escolares del día. Su presencia en este lugar no corresponde al horario de clases: "Está evadiendo..." según el apunte de Moisés, un compañero de 6º grado. Al instante, cruza Mariela con dos de sus amigas... van para el baño... Al pasar frente al grupo de Jovita hay un entrecruce de miradas e intercambio de palabras... Las miradas llevan consigo un mensaje de desafío, mensaje que Mariela en tono contundente verbaliza: "¡a la salida nos vemos!"

El tiempo transcurre, los cuerpos de las adolescentes deambulan por el patio, por los baños, por la cafetería y a veces encuentran sosiego en las rejas de la planta física del centro educativo; los celulares se activan para colocar en alerta a otros actores del entorno escolar precisando, que efectivamente a la salida algo va a ocurrir. En el lapso de las 9 y las 12 del día, las verjas del colegio son testigos mudos del ingreso de una navaja o de una dosis de *perica*², como contribución a la destrucción de la vida de unas jovencitas, que si pudiesen colocar en versos la tragedia inminente o si

¹ José Israel González Blanco. Sativanorte (Boyacá). Maestro de Escuela de la Normal de Soatá. Trabajador social de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación Comunitaria. Actualmente, es trabajador social del colegio Distrital Nuevo Horizonte de Bogotá. Correo electrónico: ocavita@yahoo.com.

² Nombre que vulgarmente se le da a la cocaína. Nota de la editora.

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

la pudiesen cantar como lo hacen los raperos, o si lo intentasen dramatizar en la clase de español, la vida no estuviese tan amenazada como lo ha estado en los últimos años en las escuelas del país, pero no porque el arte, las emociones la lúdica y la literatura no sean competencias importantes para una economía del mercado, como sí lo son las matemáticas, las ciencias y el bilingüismo. ¡A la salida nos vemos...!

¡A la salida nos vemos...!

En nuestra cultura de muchachos, esa expresión correspondería a una invitación fraterna a degustar un alimento o a conversar un rato respecto a una situación familiar, a un menoscabo de salud o sencillamente a compartir unos momentos de amistad, alrededor de una merienda o de una bebida benévola para la salud. En todo caso, una invitación a departir, a fortalecer la vida y encontrar soluciones a los problemas. ¿Cuántos de nosotros no recordamos con nostalgia que esas palabras fueron la cuota inicial de un romance estudiantil, en aquellas peliagudas épocas en que hacer ostensible una relación de noviazgo, tanto en casa como en el colegio, era un inconveniente familiar y escolar? Pero en la jergonza de los adolescentes el mensaje, tanto oral como mímico, es de disputa, ahí está *"casada una pelea"* para llevarla a cabo fuera del modo, del lugar y del tiempo escolar. Ahí está la competencia, ahí aparece el exitoso, el síndrome del Derby³.

Los adolescentes ya han aprehendido, que dentro del colegio, en las horas de clase y en el ritual de la enseñanza, esos actos no se pueden acometer, porque el Manual de Convivencia los prohíbe y el perpetrarlos acarrea sanciones y citación a los padres de familia. Los escolares le hacen el atajo a esas molestias. No obstante, los impotentes educadores y directivos docentes, irresolutos ante la violencia, -porque también sabemos que en un acto de esos se pone en riesgo la vida y que el Estado no responde integralmente, porque ello está fuera del lugar, del modo y del tiempo laboral-, tomamos medidas frente a cualquier acto de agresión contra el derecho a la integridad física y psicológica de los miembros de la comunidad educativa, pasando por el llamado de atención desde la ética, la moral y la reflexión sobre la ley y respecto al valor de la vida. Eso lo aprendimos en nuestras prácticas de crianza principalmente y lo afirmamos en nuestra acción profesional.

Ya llega el medio día, suena el timbre a las 12 y 30, salen los pupilos por la puerta grande, unos contentos por haber cumplido diligentemente con sus tareas, otros presurosos quieren llegar a la casa a calentar el almuerzo y a consumirlo, junto con sus hermanitos menores; hay quienes no ocultan las ganas de quedarse más tiempo en los alrededores del colegio, porque la

3 *Derby: palabra inglesa para referirse a las carreras de caballos que tienen lugar en los hipódromos.*

48



El rescate de la pedagogía y el apoyo del educador en la psicagogía, son las fuentes que pueden irrigar la convivencia. El currículo formal tal como está planteado en las políticas educativas, no irriga sino requema, porque no tiene por función dotar a los estudiantes de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseían y que deberán poseer al final de la relación pedagógica. Si le incumbiera no estaríamos como estamos. Al currículo formal actual no le importa modificar el modo de ser de los escolares, le importa es que ese sujeto sepa hacer.



casa no los convoca, pues en ella está soledad esperándolos y no hay motivación para ese encuentro. Entre tanto, algunos ya son conscientes de la gresca que sobrevendrá. Todos ellos, chicos y chicas, a cambio de intervenir para menguar los ánimos, contribuyen con la excitación de los mismos entre las partes en conflicto, hasta que se consuma la lesión física en la corporeidad de los contrincantes a través de golpes, mechoneada, cortadas, sangre y llanto. Ahí los ánimos de unos se caldean y los de otros se pasman... Llega el momento de la dispersión, del susurro, de los juicios de valor e incluso de los elogios: *"Us-ted es una dura..."* Jovita, la dura, es agasajada por el parche, porque logra su primera hazaña: herir a su compañera de curso, entre tanto, la niña herida ingresa nuevamente al colegio con la cara ensangrentada, porque la puñalada fue en la frente. Ella corre y pide auxilio, contando con la fortuna de toparse con la profesora de Química, quien, sin mediar palabra toma una toalla higiénica de su bolso, la coloca en el entorno de la herida, de la estudiante, intentando detener el derrame sanguíneo, esfuerzo infructuoso por las características de la cortada.

La profe, pese a la adversidad emocional acaecida por las complicaciones que presenta una gestante a 8 meses ya de embarazo, se apresura, corre y compromete a uno de los docentes que bajaba en su carro particular, rumbo a la residencia. Lo primero que pregunta el docente conductor es por la ambulancia y por los padres de familia de la alumna, ante lo primero la respuesta es: *"inada que llega la ambulancia y la niña se está desangrando!"*. Frente a la gravedad de los hechos y a la ausencia de los padres, el docente, sin pensar en las consecuencias civiles y penales que acarrea transportar un herido, en este caso al hospital, la sube junto con dos policías bachilleres y la lleva a urgencias del hospital cercano.

Mientras la niña Mariela se alivia, su madre pide la intervención de Medicina Legal y con ese dictamen llega al colegio a pedir cuentas por lo ocurrido. La agresora, por su parte, no abandona las clases, vuelve al día siguiente al colegio, generando con

su presencia una serie de cuestionamientos entre docentes, estudiantes y padres de familia, porque lo esperado por estos agentes educativos era la punición inmediata del acto, con una sanción ejemplar. Ninguno de los docentes y directivos sabía hasta ese momento, que Jovita esa niña admirada por sus ojos grandes, por su cabello largo y bien desenmarañado, por ese cuerpo gallardo e impoluto y por su actitud ciudadana, había sido habitante de la calle en Bosa, que su madre la tenía abandonada, que no conocía a su padre y que permanecía en el entorno del colegio al amparo de una tía, precisamente huyéndole a la persecución del *parche* que la vio emerger como la flor del loto.

Ante la incomodidad de muchos actores de la comunidad educativa, Jovita es interrogada por los actores inmersos en el Debido Proceso haciéndose acreedora a una sanción pedagógica. Mariela, quien antes de la riña era *"la dura"*, según ella por ser santandereana, es trasladada por del plantel, por decisión de la madre. Hasta hoy, como sucede en la mayoría de los colegios, nada sabemos de la vida y de las obras de estas dos niñas, que un día ingresaron al centro escolar con el corazón henchido de esperanzas, pero que por esas circunstancias de la violencia que empuja como el Tsunami en la plataforma continental de la escuela, se las llevó la corriente del miedo con el dolor impregnado en el corazón, con la cicatriz en el rostro y con un duelo más sin elaborar."

El túnel en que nos encontramos...

Este breve relato pone de manifiesto la existencia de un serio problema que viene quebrantando la armonía en los colegios de las principales ciudades del país. Es el brío de la violencia intrafamiliar y social; es la auscultación de la incomunicación, la desesperanza, la soledad, la desprotección y el desamor que advierte Castel (personaje de Sábado en El Túnel) y que está afectando a nuestros niños y adolescentes. Es la declaración del miedo en razón de la angustia permanente, porque su vida es un paisaje de infelicidad que ejemplifica al hombre y a la mujer de este tiempo en estado agónico, entre la razón y los sentimientos. Es la puesta en escena del instinto y de la reacción primaria, en la que –como apunta Bertrand Russel, los seres humanos volvemos a los *"estadios iniciales, donde no existe la humanidad sino el Yo que busca ansiosamente satisfacerse"*.

El túnel en Bogotá parece empezar a ver rota su penumbra. Las Secretarías de Gobierno y Educación están intentando ingresar a él y -como en la película *Historia sin fin-* a perseguir al hombre bestia que hostiga a niños y adolescentes, que quieren salvar al reino de la Fantasía de una peste que lo está acabando, llamada "la nada" o la violencia. La Fantasía no tiene límites y por ello Atreyu pregunta que por qué está muriendo. La respuesta de Gmork es *"porque los humanos están perdiendo sus esperanzas y olvidando sus sueños. Así es como la nada se vuelve más fuerte."*

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

La nada que no es más que el vacío que queda, la desolación que destruye este mundo. Y el antídoto es ayudar a los educandos a recuperar la esperanza, porque el humano sin esperanzas es fácil de controlar, y quien tiene el control tiene el poder. La nada es también el silencio pasivo y cómplice de muchos maestros y maestras que no estallan en la escritura la realidad que nos aqueja, para que el Estado y la sociedad asuman su papel educativo asignado por la Constitución y se sobrepongan al papel de criticastros.

El antídoto es reconocer que, como lo escribe William Ospina⁴, existe por lo menos un costado de la educación cuyo énfasis debería ser la convivencia y la solidaridad, antes que la rivalidad y la competencia. El antídoto es ayudarlo a entender a los padres de familia, a los medios de comunicación y a los mismos niños y niñas, que la infancia no es tan solo una etapa pasajera de la vida, es también un estadio poético del alma. Esta es sin duda la tarea del comienzo de año, que parafraseando a Alicia en el País de las Maravillas, se debe celebrar todos los días.

Pedagogía, psicagógica y convivología

Aunque se presenta en los últimos años, un enrarecimiento de la pedagogía, enrarecimiento que Olga Lucía Zuluaga⁵ ubica en el atardecer del siglo XX y en los preludios del XXI, es un enrarecimiento que inicia con el lanzamiento del Sputnik, es un asunto que pone la educación en medio de las relaciones políticas y económicas de las dos potencias que dominaban el mundo y cuyo dispositivo más conocido fue la Guerra Fría. Ahí, *la teorización de altura*, impulsada por los desarrollos conceptuales de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey y otros representantes de lo que algunos llaman la Pedagogía Clásica se ve marchitada, por el verano de la especialización, por los fuertes vendavales del fundamentalismo y por las torrenciales lluvias de la teoría educacional y el currículo centrado en el desarrollo de la técnica en la educación.

Ese desequilibrio ambiental en la educación y en la pedagogía, aniquila en la huerta escolar la educación como el cultivo del individuo civilizado, dotado de sensibilidad moral, y en su lugar coloca a la formación tecnológica: el hacer prima sobre el ser y sobre el saber. La psicología conductista, la métrica educacional y la econometría empezaron a influir marcadamente en las prácticas de la educación, postrando la educación a las demandas del mercado, desplazando al maestro a un plano de aplicador de los paquetes curriculares, diseñados por tecnó-

cratas y lo más inquietante; desnaturalizando la acción educativa y ahuyentando en los educandos el ejercicio de pensar o de filosofar, como lo precisa Sabato en *Apologías y Rechazos*⁶.

Es decir, que esa reflexión sistemática sobre la educación realizada por los maestros y las maestras -a la que llamamos pedagogía, evocando a Ricardo Lucio⁷- pareciera haber sido justificada por el Sputnik. Según Foucault, la pedagogía se asume como los aportes a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. La *psicagogía* en cambio, se puede denominar como la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, como si lo hace la pedagogía, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto. Pero si el ser no tiene su lugar, sino el hacer, entonces ese afán de hacer excluye la psicagogía en unos momentos en que la educación grita lo que la econometría calla.

El rescate de la pedagogía y el apoyo del educador en la *psicagogía*, son las fuentes que pueden irrigar la convivencia. El currículo formal tal como está planteado en las políticas educativas, no irriga sino requema, porque no tiene por función dotar a los estudiantes de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseían y que deberán poseer al final de la relación pedagógica. Si le incumbiera no estaríamos como estamos. Al currículo formal actual no le importa modificar el modo de ser de los escolares, le importa es que ese sujeto sepa *hacer*.

De lo dicho hasta acá se puede colegir:

La convivencia no se puede abordar por los síntomas del corpus, porque el corpus lo que está haciendo es somatizando la morbilidad social y política, asuntos estos últimos abordados por las representantes de la *teorización de altura*, subestimados y suplantados por los Técnicos del Saber Práctico, como los define Sartre. García Márquez⁸ también ha reiterado que nos hemos quedado en los síntomas, desconociendo las causas.

Necesitamos fortalecer el costado de la educación del cual habla William Ospina, enfatizando en la convivencia y la solidaridad, antes que la rivalidad y la competencia, pero para ello es necesario tomar distancia del Derby, para dejar de seguir apostándole al caballo equivocado de la educación. No queremos centauros, ni domadores sino epidemiólogo-as que coadyuven con la comprensión de la endemia social y con la consolidación

4 Ospina, William (2010) *Preguntas para una nueva educación*. Bogotá DC, Revista Número 67, pp.14-23.

5 Zuluaga, Olga Lucía y otros (2003) *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, D.C, Aula Alegre Magisterio.

6 Sabato, Ernesto (2001) *Buenos Aires, Editorial Planeta S.A*, p. 90

7 Lucio, Ricardo. (1989) *Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y relaciones*. Bogotá DC, revista de la Universidad de La Salle, julio. Año XI, No 17, Pág. 35-46

8 García Márquez, Gabriel (2003) *La patria amada aunque distante*. Medellín. U de Antioquia.

de la convivencia⁹, yendo más allá del antropocentrismo de la violentología.

Necesitamos una práctica pedagógica que rompa los linderos de la racionalidad técnica y se instale en una pedagogía de la convivencia, donde el maestro y la maestra, escojan la línea de la acción correcta- evocando el contexto político Aristotélico del Estado griego. Esa línea de acción correcta comprenderá al menos tres componentes: a) Que las actitudes y las prácticas de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. b) Que se amplíe la autonomía profesional de las maestras y de los maestros, en el sentido de ser incluidos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio, dentro del cual actuamos y necesitamos ingeniar un dispositivo diferente al PEI, porque éste ya tiene un sabor, generado por la acidez que está produciendo la violencia en la escuela. c) Volver a articular las responsabilidades nuestras con la comunidad, pasando de ser artesanos intelectuales- como diría Aracely de Tezanos- a intelectuales orgánico como nos lo planteó Gramsci o trabajadores de la cual tal como lo concibió el Movimiento Pedagógico de los años 1980¹⁰.

La salud física y mental es una dimensión que no se puede dejar de lado en la comprensión de la convivencia. Los epidemiólogos no podemos olvidar que 44 de cada 100 colombianos tenemos algún tipo de trastorno mental leve, moderado o grave, que entre 25 y 30 educadores poseen diagnóstico psiquiátrico; que 59 de cada 100 docentes están sufriendo de despersonalización dentro del 'Síndrome de Agotamiento profesional acá en Bogotá¹¹. Que de cada dos bogotanos, según los informes de la Secretaría de Salud del Distrito, en el mes de mayo de 2011, uno sufre de problemas mentales¹².

Es claro que la salud mental de los educadores y estudiantes también está ligada a la disposición de los espacios urbanos, porque ellos tienen un impacto en la salud del cuerpo, dado que tal como están diseñados y distribuidos, generan estrés; y, el estrés engendra desórdenes oníricos, altera el sistema respiratorio, circulatorio y nervioso. En la más elemental de las situaciones, el estrés puede ser activador de comportamientos violentos, incluso criminales. El diseño de las estructuras redundante en los estados del alma y eso afecta, finalmente, el comportamiento de los humanos, la convivencia. De acuerdo con la OMS, las personas necesitan mínimo 10 metros cuadrados de área pública y la medida igualmente mínima, para una vivienda es de 60 metros cuadrados.

Supongo dentro de esta conclusión, que cuando hablamos del Derecho a la Educación en Bogotá y en Colombia, específicamente

con la obligatoriedad de la Asequibilidad y la Accesibilidad, hemos consultado la Norma Técnica Colombiana (NTC) 4595 (ratificada por el ICONTEC, editada en el año 2000 y reeditada en el 2006 por el MEN, dentro del escuadre de la Revolución Educativa) en la que los ambientes de aprendizaje se clasifican en *Ambientes Pedagógicos Básicos* y *Ambientes Pedagógicos Complementarios* y, cada uno estipula una medidas mínimas exigibles, para poder llevar a cabo el aprendizaje, pero aquí el maestro razonador, exigente de la garantía de sus derechos y los de sus alumnos, no hace figura, lo hace el conformista, por eso es necesario volver a la teorización de altura expuesta por nuestros clásicos de la pedagogía.

Comprendemos que esta publicación es un loable intento de acercar voces para ese concierto, a través del CEID, y que requerimos muchos más momentos y escenarios donde todos nosotros digamos lo que tenemos que decir, un concierto en el cual concluyamos que *"Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, una Colombia secreta que ya no cabe en los moldes que nos habíamos forjado con nuestros desastros históricos"*. Un concierto en el que no repitamos lo que otros coreemos, sino un concierto en el que el título original traiga a nuestra memoria las enseñanzas del maestro de Simón Bolívar: *"O inventamos o erramos"*.

• Bibliografía

- Foucault, M (2008) La hermenéutica del sujeto. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Márquez, Gabriel (2003) La patria amada aunque distante. Medellín. U de Antioquia.
- Lucio, Ricardo. (1989) Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y relaciones. Bogotá DC, revista de la Universidad de La Salle, julio. Año XI, No 17.
- Ospina, William (2010) Preguntas para una nueva educación. Bogotá DC, Revista Número 67.
- Rodríguez, Abel y otros (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio/ Corporación Tercer Milenio.
- Sabato, Ernesto (2001) Buenos Aires, Editorial Planeta S.A.
- Torres Ospina, Pedro, González Blanco, José Israel y otros (2009) *Salud Mental Cooperativismo y Educación*. Bogotá, Editorial Códice.
- Zuluaga, Olga Lucía y otros (2003) Pedagogía y Epistemología. Bogotá, D.C, Aula Alegre Magisterio.
- www.escuelapais.org/index.php?...conviviología

9 Consultar escuelapais.org/index.php?...conviviología...

10 Rodríguez, Abel y otros (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio/ Corporación Tercer Milenio.

11 Véase: Torres Ospina, Pedro, González Blanco, José Israel y otros (2009) *Salud Mental Cooperativismo y Educación*. Bogotá, Editorial Códice.

12 EL TIEMPO. (2011), Junio 26.

El suicidio en el entorno escolar, prevención de conductas de riesgo en niños y adolescentes

Marta Helena Ardila¹

Las voces del silencio. La salud de los NIÑOS Y JOVENES está estrechamente vinculada con su éxito académico. Conocer cómo mejorar la salud y el rendimiento académico de los estudiantes mediante la coordinación de programas de salud en las escuelas y entre las agencias de educación, salud y servicios sociales. Ha sido uno de las metas establecidas por la FUNDACION GINESTRA, EL SUICIDIO ES PREVISIBLE Y PREVENIBLE².



Suicidio (Fragmento)

*Quizás fue por no saberte la geometría.
El jovencillo se olvidaba. Eran las diez de la mañana. Su corazón se iba llenado de alas rotas y flores de trapo. Notó que ya no le quedaba en la boca más que una palabra.
Y al quitarse los guantes, caía, de sus manos, suave ceniza. Por el balcón se veía una torre.
El se sintió balcón y torre.*

Federico García Lorca (1898-1936)

52

Recientemente se han tenido reportes de ideación suicida y suicidios en las comunidades escolares colombianas, no sin desconocer el dolor y asombro que estos eventos han desencadenado en la comunidad en general del país. El suicidio en una comunidad escolar es tremendamente triste, a menudo inesperado, y puede dejar a las escuelas- colegios con muchas incertidumbres acerca de qué hacer a continuación. Con los estudiantes con dificultades para hacerle frente al dolor y demás sentimientos que estos eventos suscitan y una comunidad que lucha para responder, se necesitan información fiable herramientas prácticas, y orientación pragmática.

La valoración clínica del riesgo suicida en la infancia y adolescencia es difícil, dada la ausencia de indicadores muy específicos para discriminar los estudiantes con alto riesgo. Todavía se considera que el mejor procedimiento para prevenir la conducta suicida es la suma de valoración de estos factores de riesgo y la evaluación clínica especializada. Teniendo en cuenta lo anterior y debido a que se estableció que estas no presentaban la capacidad de proveer la medida asistencial técnica en estas circunstancias, se señalan a

continuación orientaciones y elementos para ayudar a las escuelas a determinar el qué hacer, cuándo y cómo. Es un recurso muy práctico para las escuelas que enfrentan crisis en tiempo real.

Como una contribución a los programas “Salud Escolar” y “Escuela de Padres” la Fundación GINESTRA inició un ciclo de conferencias sobre el SUICIDIO como estrategia de aproximación para el adecuado manejo de la problemática, con el propósito de co-construir y complementar los esquemas para la formación de los estudiantes. Se escogió el tema del SUICIDIO, con el fin de brindar soporte a los entes educativos sobre *¿y qué hacer cuando el suicidio toca la puerta de los entornos educativos?* para de esta manera brindarles a ustedes aportes significativos que complementen los contenidos educativos - formativos de los alumnos, que permitan dar a conocer cuál sería la mejor manera de abordar la resolución de conflictos así como tener el conocimiento de las herramientas que permitan adquirir una visión de la vida humana como parte integral de la naturaleza y de la vida misma en el planeta.

¹ Magíster en Bioética, Directora de la Fundación Ginestra. Correo electrónico: martahelenaardila@gmail.com.

² La Fundación GINESTRA ha colaborado para producir este conjunto de herramientas para ayudar a las comunidades escolares a raíz de un suicidio (o la muerte de otro tipo) en la escuela -colegio de la comunidad. Como organización de modalidad Sistémica e Intervención Preventiva de Suicidio, en contacto con las comunidades educativas ante las consecuencias de la presencia de ideación suicida y/o una muerte por suicidio por parte de los docentes, que se vio la necesidad de implementar este recurso educativo y de abordaje preventivo y de intervención en salud mental. Así como se ha diseñado específicamente para abordar las consecuencias del suicidio, a las comunidades escolares, le resultará útil tras

Actualidad del suicidio en la sociedad y en la escuela

Los problemas actuales nos exigen y nos interrogan de tal manera que nos ponen en un entramado de interrelaciones completamente nuevo, nacidos de los desafíos éticos y de los dilemas que debemos enfrentar como individuos y con mayor razón cuando de los docentes, estudiantes padres de familia se trata en relación a la educación. Esta propuesta se propone acercar a los lectores de *Educación y Cultura* y a los distintos grupos poblacionales mediante un viaje imaginario a los distintos sistemas éticos y a las inteligencias que estos aportan, para que se puedan visualizar a manera de los circuitos que se recorren en los procesos de relaciones, toma de decisiones, y en

el conocimiento de algunos de los lenguajes que adquieren en la vida cotidiana, en sus suposiciones, concepciones de la realidad, de la verdad, del conocer y del pensar, en los campos y focos de la percepción que organizan, en los universos en que se mueven los niños y adolescentes, para crear... y con estos lineamientos del significado que adquiere la trascendencia de la autonomía y toma decisiones para la vida, evitando así el suicidio como solución única y última a un conflicto académico-escolar. Estoy segura que les ayudaran a encontrar el sentido del respeto a la persona, el convivir tolerando al otro, y buscar las soluciones consensuadas, de la manera más cercana a lo justo para propiciar el beneficio y no hacer daño, tan necesaria para hacerle frente a los problemas de la cotidianidad.



Los niños y adolescentes se exponen a ambientes físicos y psicosociales desfavorables que propician malnutrición, violencia, consumo de sustancias psicoactivas, comienzo precoz y sin protección de las relaciones sexuales, deserción y ausentismo escolar, dificultades en el acceso a servicios sociales y de salud, entre otras condiciones que afectan su calidad de vida presente y futura. En el proyecto educativo de *las escuelas y colegios* es prioritario el énfasis sobre la calidad de vida para los educandos. El gran desafío de la Estrategia en la educación y para el buen desarrollo del programa "Escuelas Saludables" es transformar la escuela convencional en una escuela donde se fomenten estilos de vida y se creen ambientes favorables para la salud, el desarrollo humano integral y la convivencia pacífica.

A través de la estrategia de *Escuelas Saludables* y en el marco del enfoque del manejo social del riesgo, se puede realizar prevención basada en la previsión, hacer la selección, caracterización y seguimiento, de hogares, escuelas, niños y niñas, para realizar acciones de promoción (reducción del riesgo) y prevención (mitigación del riesgo), teniendo en cuenta las amenazas, el riesgo y el manejo social del mismo. Si tenemos en cuenta la importancia del comportamiento suicida en el ambiente escolar, debemos creer que los padres y los educadores son quienes tienen la mayor posibilidad de ayudar a sus hijos y alumnos a llevar a la práctica estas medidas de prevención. (Ilustración No. 2).

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

Promoción (reducción del riesgo) Y prevención (mitigación del riesgo).

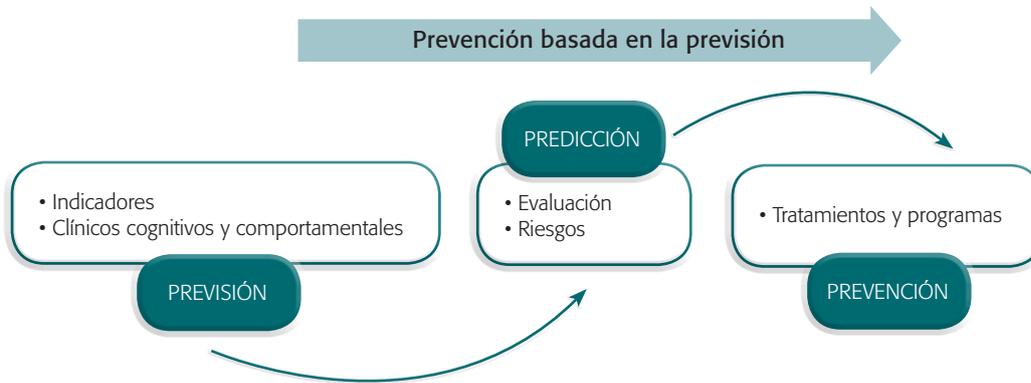


Ilustración 2. Prevención basada en la previsión

Por ello, desde la década de los años 1990, los organismos multilaterales han concentrado esfuerzos para mejorar la salud de niños y adolescentes que se fundamentan en conceptos y declaraciones mundiales sobre la promoción de la salud y el desarrollo humano, se crea en las Agencias de la Naciones Unidas, un movimiento de Escuelas Promotoras de la Salud, apoyado por la Organización Mundial de la Salud -OMS-, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- A este movimiento se une Educación Internacional, los Rotarios y la Federación Mundial del Gremio de Maestros. La Organización Panamericana de la Salud, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, quienes han preparado la propuesta *Escuelas Saludables*, que enriquecida con la propuesta Escuela amiga de los niños y las niñas, busca el mejoramiento de la calidad de la educación y promueve los derechos de niños y niñas, planteada por UNICEF y ofrece herramientas excelentes para el acompañamiento a la comunidad educativa, muy especialmente a las personas durante su niñez y juventud, para que su proceso vital humano sea feliz y saludable.

Escuelas Saludables nace como una opción integradora salud – educación orientada a la prevención y promoción en salud durante el proceso de formación y el desarrollo humano. La prevención de las enfermedades busca fortalecer los factores protectores y bloquear los factores de riesgo para evitar que las enfermedades aparezcan o se compliquen. A través de acciones de corresponsabilidad que incluyan a los docentes, padres de familia y estudiantes y a la promoción de la salud, entendida como las políticas y acciones orientadas al desarrollo de las potencialidades personales, comunitarias y del entorno hacia una mejor calidad de vida durante el proceso vital humano. Los puntos claves del trabajo en Escuelas Saludables son:

- ❖ Políticas y ambientes saludables
- ❖ Educación básica de calidad

- ❖ Participación activa de todos los estamentos
- ❖ Proyecto educativo institucional en perspectiva de derechos
- ❖ Desarrollo del pleno potencial y formación de hábitos saludables
- ❖ Promoción de la salud y prevención de la enfermedad

Para la FUNDACION GINESTRA, es muy satisfactorio apoyar este tipo de propuestas, con el fin de fortalecerlas, través de conversatorios titulados: *Las Voces del silencio, Suicidio en el entorno escolar: prevención de conductas de riesgo en niños y adolescentes*, y mediante través de talleres como otro aporte para la construcción de una Colombia sana, democrática y en paz.

¿Porqué hablar del suicidio?

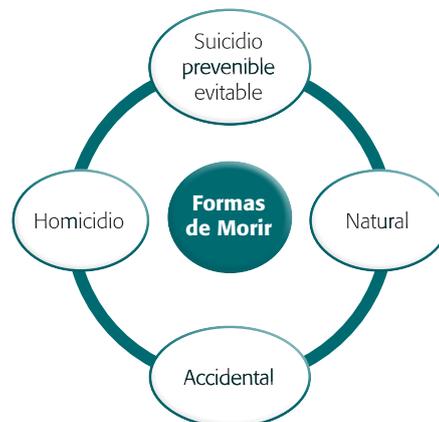


Ilustración 3. Formas de morir

¿Qué entendemos por suicidio?

El suicidio (del latín *sui caedere*, matar a uno mismo) es el acto de quitarse la propia vida

- ❖ El Dr. Sergio Pérez Barrero, uno de los referentes mundiales en el tema del suicidio afirma:

Debemos interpretar al suicidio como un *proceso que tiene su historia y que contrariamente a lo que se piensa, no ocurre por impulso, sino más bien como una decisión largamente pensada, analizada, desechada y retomada en múltiples ocasiones para poner fin a una vida, en la que el suicidio es un síntoma más, el último de una existencia infeliz.*

Causas del suicidio escolar

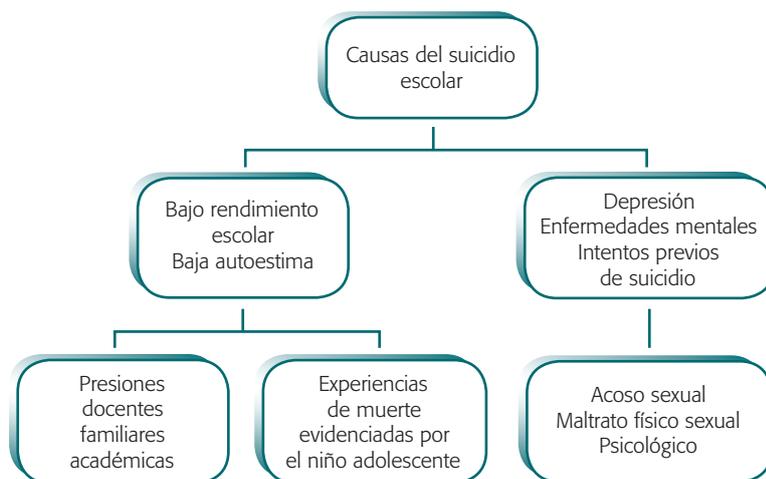


Ilustración 4. Causas del suicidio de los escolares

Hechos acerca del suicidio

Según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), cerca de un millón de personas mueren por suicidio cada año, esto representa una tasa de mortalidad anual cerca de 14.5 por 100.000 habitantes, ello equivale a una defunción cada 40 segundos. El suicidio se encuentra entre las 3 principales causas de muerte en la mayoría de los países; está entre las tres causas más frecuente de muerte en personas jóvenes con edades entre 15 y 35 años, y el adulto mayor entre 65-75 años.

Diariamente se suicidan 3000 personas en el mundo, ello significa, una persona cada 30 segundos; cada suicidio tiene un impacto mucho más grave sobre al menos otras 6 o más personas, y por cada persona que logra suicidarse 20 más lo intentan. Esta causa de muerte supera las ocasionadas por conflictos bélicos; los resultados son superiores o comparables a las muertes ocasionadas por accidentes de tránsito. La pérdida de una persona que se mata a sí misma destroza la vida de su familia, redes de apoyo amigos y entorno edu-

cativo o laboral, el impacto emocional de los suicidios o los intentos de suicidio para la familia y los amigos puede durar muchos años; cada vez se tiene más conciencia de que el suicidio constituye un importante problema de Salud Pública aunque en muchas sociedades sigue siendo un tema tabú, estigmatizado.

Realidades a nivel mundiales: suicidio de niños y jóvenes

El quince por ciento (15%) ciento de los menores presentan depresión, 3 de cada 20 jóvenes tienen trastorno depresivo mayor,³ presentan tristeza, apatía, fatiga, y la disminución de la capacidad de disfrutar ya no son síntomas esporádicos, sino crónicos y que requieren atención médica⁴. El suicidio es la tercera causa de muerte juvenil en el mundo, sólo cinco por ciento de estos son actos intempestivos. Por primera vez en la historia la muerte de jóvenes entre 15 y 24 supera a las de niños de 1 a 4 años. Las causas de muerte son en su orden: suicidio, violencia y accidentes de tránsito.

³ THE LANCET Investigación Instituto de Salud Infantil. University College de Londres, 2011.

⁴ *Ibid.*, Pág. 6.

• TEMA CENTRAL - La convivencia y el entorno escolar •

El suicidio en Colombia

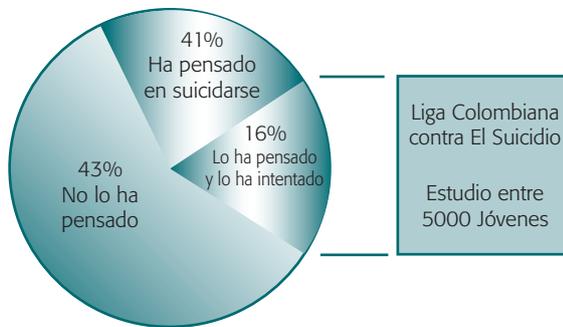


Ilustración 5 Jóvenes que piensan en el suicidio

Colombia, al igual que muchos países del mundo viene enfrentando una dinámica cambiante en los patrones internos suicidas mostrando variaciones importantes en los aspectos relacionados con la prevalencia, la distribución geográfica, las edades de mayor incidencia, la aparición en edades muy tempranas, las diferencias por género, que de cierta forma traducen la preocupación mundial de la organización mundial de la salud, (OMS), cuando expresan su preocupación acerca de la alta incidencia del suicidio y los intentos en edades tan tempranas. Este país ha sido definido como uno de los más violentos del mundo. Guerrillas, paramilitares y carteles de la droga se hallan en el núcleo del huracán, causando miles de muertos, empobreciendo a la ciudadanía y creando desplazamientos que afectan gravemente a la salud física y mental de la población, especialmente niños y adolescentes, además, la población en su mayor parte, es desplazada a áreas suburbanas. El diagnóstico de *investigadores* de distintas universidades, reunidos en un debate sobre salud pública en Colombia, concluye que están aumentando los trastornos de salud mental.

El problema es necesario buscarlo en la situación social del país, los conflictos y el ambiente en que vive la población. *"Bogotá muestra la prevalencia más elevada de trastornos de ansiedad y la región Pacífica por uso de sustancias psicoactivas". Entre los temas de mayor impacto está el suicidio entre los jóvenes y personas de edad avanzada. La depresión y el estrés son las problemáticas más comunes. La depresión se relaciona con las condiciones de vida de las personas y el estrés con el ritmo acelerado de la sociedad actual. "Ello redundará en situaciones de tensión, angustia, depresión y, en muchos casos, de suicidio"*⁵.

Se ha presentado alarma en razón de suicidios de menores de edad, según cifras del Instituto de Medicina Legal ⁶en el año 2009, 598 menores de 24 años, se suicidaron en el país,

cifra que ha venido en aumento desde el 2007, El médico Miguel de Zubiría realizó una investigación con dos mil adolescentes, entre los 11 y los 18 años, de diferentes colegios, encontrando que el 41% de los jóvenes ha pensado en cómo suicidarse y el 16% ya ha hecho algo para lograrlo. Según el especialista en la mayoría de estos casos la soledad ha estado presente en los adolescentes que han decidido quitarse la vida, pues la soledad conduce a la depresión y la depresión es una ruta para el suicidio.

Otra de las situaciones que conducen a los adolescentes a esta acción, al parecer, es el denominado *bullying*, o matoneo-acoso escolar. Este se presenta entre menores de 13 a 15 años de edad y consiste en el acoso por parte de compañeros del colegio que puede empezar por bromas pesadas y terminar en el maltrato físico, y son causantes de un estrés psicológico que puede llegar a desencadenar la decisión de quitarse la vida⁷.

La estadística demuestra que la ideación suicida y suicidio de niños entre los 5 y los 9 años de edad se reporta a partir del año 2009 hasta 2011, presentando un aumento significativo; dado que las bases de datos no son del todo confiables, nos encontramos ante la subregistro, pero que cumple las expectativas mundiales incrementado susceptiblemente los reportes de ideación suicida y suicidio en menores en edad escolar. Según el estudio de Medicina legal, el suicidio en menores de edad se da porque los niños viven los fracasos de forma más grave de lo que realmente se piensa, sin encontrar vías alternativas de solución. Las realidades del suicidio en Colombia son preocupantes: cada quince horas se suicida una persona menor de 24 años, presentándose un incremento entre los niños y jóvenes con edades comprendidas 5 a 24 años, con presencia de suicidios en las zonas rurales y urbanas.

Es importante conocer que a pesar de los esfuerzos de los países por llevar los registros epidemiológicos sobre los suicidios, nos encontramos ante un problema subestimado en sus registros. Por lo tanto la veracidad de los datos es cuestionable, debido a múltiples factores, entre ellos: en muchos países el suicidio y los intentos de suicidio son considerados como delitos; los sobrevivientes del suicida no permiten tener acceso a la información sobre causa de muerte, por múltiples razones, la urgencia de realizar el funeral no permite la realización de una investigación adecuada; por motivos religiosos. Es preocupante que el proceso de investigación suicida es muy costoso y demorado, promediando entre 15 a 20 días.

En Colombia nos encontramos ante múltiples informantes que debido a sus creencias o no los reportan, específicamente

56

⁵ Instituto Nacional de Medicina Legal. FORENSIS, 2009.
⁶ Instituto Nacional de Medicina Legal. FORENSIS 2009.
⁷ El Tiempo, 18/06/06, Pág. 1 – 2

en la zonas rurales, ya que presentan dificultad para realizar la autopsia psicológica que permita definir si fue suicidio u –homicidio, y establecer el método suicida con claridad, o carecen del personal adecuado y preparado para ello en las salas de urgencias, con mayor razón cuando de menores se trata.

El suicidio en la infancia

Los niños poseen más variaciones en el concepto de la muerte; piensan más en ella como un fenómeno reversible; viven el fracaso escolar como un fenómeno sin solución. Otras motivaciones que provocan el suicidio infantil pueden ser los intentos de venganza, dejar de ser una molestia, el abuso o maltrato, cualquier síntoma de perturbación familiar. Es de vital importancia que consideremos el fenómeno del suicidio infantil es una situación de extrema gravedad que requiere la atención de los padres y maestros en escuelas y colegios^{8,9}.

Puesto que no existe un mundo sin suicidio, para abordar la prevención suicida es necesario contar con las familias los niños y adolescentes que presentan dificultades académicas, especialmente aquellos *que presentan problemas comportamentales, educativos en una postura de corresponsabilidad solidaria que conlleve un compromiso en la familia*, con los entornos educativos ya que somos nosotros, padres y madres, los primeros responsables de nuestros hijos puesto que cada día aumenta la necesidad de que la familia tome un papel mucho más activo a la hora de garantizar que tanto el Estado como la Sociedad asuman este compromiso.

Este es uno de los lazos que ha unido a miles de padres y madres para proteger y defender a los niños, niñas y adolescentes tanto de los abusos como de los suicidios en una medida de prevención que implique que los programas tradicionales de prevención sitúen énfasis excesivo en las acciones de suministro de información, conocimiento y de modificación de actitudes frente a los factores de riesgo, pero no en las acciones de capacitación necesarias para la práctica de conductas alternativas a los comportamientos de riesgo...

Una actuación preventiva supone conocer las variables que generan el problema y su posible solución, las conductas que se deberían desarrollar en la población a fin de que los daños fueran menores, los procedimientos o métodos de cambio de dichas conductas y los procedimientos metodológicos que hagan posible valorar los efectos de nuestra intervención.

La dimensión psicológica de la prevención implica, además de la transmisión de información y conocimientos, la aplicación de

los principios del aprendizaje cognoscitivo, del aprendizaje social, de la comunicación persuasiva, de la intervención comunitaria, del mercadeo y de la acción, para que haya en el individuo, en la familia o en la comunidad conocimiento de los riesgos, claridad sobre la exposición a ellos, toma de decisiones efectivas para modificarlos, elaboración de planes conducentes a la implementación de las conductas de precaución y a su mantenimiento. Las labores de prevención en el enfrentamiento del suicidio son muy importantes; es en esta parte del enfrentamiento donde más experiencia se tiene en muchos países, que se apoyan principalmente en el enfoque de riesgo y en el conocimiento de sus principales mecanismos psicosociales.

¿Y qué lleva a un niño o a un adolescente a suicidarse? Causas del suicidio

- Presenciar acontecimientos dolorosos como el divorcio de los padres, la muerte de seres queridos, de figuras significativas, el abandono, etc.
- Problemas en las relaciones con los progenitores en los que predomine el maltrato físico, la negligencia, el abuso emocional y el abuso sexual
- Problemas escolares, sea por dificultades del aprendizaje o disciplinarios.
- Búsqueda de atención al no ser escuchadas las peticiones de ayuda en otras formas expresivas. Para agredir a otros con los que se mantienen relaciones disfuncionales, generalmente las madres y los padres.
- Llamadas de atención de carácter humillante por parte de padres, madres, tutores, maestros o cualquier otra figura significativa, sea en público o en privado.

Señales de advertencia: factores de riesgo

- ☞ La prevención sólo es posible con la participación de la familia y toda la comunidad. El factor fundamental es el conocimiento y la aceptación. Existen prejuicios y pre-conceptos relacionados con el suicidio
- ☞ Se dice que *"las personas que hablan de suicidio rara vez se suicidan"*
- ☞ Las personas que se suicidan dan indicios, advertencias y a menudo hablan de su muerte.
- ☞ Alguien que piensa o habla del suicidio necesita ayuda.
- ☞ Los suicidas sólo desean morir y nadie puede sacarlos de esa idea
- ☞ Es muy frecuente que las personas con ideación suicida tengan sentimientos ambivalentes respecto a la propia muerte, aunque manifiesten lo contrario.

8 Liga Colombiana Contra el Suicidio. Estudio Jóvenes que piensan el Suicidio. 2010.

9 FORENSIS, DATOS PARA LA VIDA. 2008. Instituto Nacional de Medicina Legal Y Ciencias Forenses. Centro de Referencia Regionales sobre Violencia, (CRRV).

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

- ☞ Un intento de suicidio implica que siempre tendrá ideas suicidas
- ☞ A menudo las tentativas suicidas se dan en períodos altamente estresantes, que requieren de un trabajo elaborativo de los conflictos que lo provocaron.
- ☞ De la elaboración de los conflictos se sale fortalecido para afrontar nuevos compromisos en la vida.
- ☞ Si se le habla del deseo de morir a una persona con ideas suicidas se lo empuja a que lo haga"
- ☞ Preguntarle a una persona con ideas de suicidio directamente sobre su deseo de muerte lo alivia, lo saca del aislamiento y le permite hablar de cuestiones que en ese momento lo están mortificando, sin poder encontrarle una salida.
- ☞ Hablar es en sí mismo un remedio y actúa como un freno a la tendencia impulsiva.
- ☞ Se dice que si "mejora inmediatamente después de una crisis suicida significa que salió del riesgo". La mejoría súbita en el medio de una crisis suicida indica, por lo general, que la persona ha tomado su decisión y llevará adelante su planificación letal.
- ☞ Salir del riesgo significa poder enfrentar nuevos problemas sin que retornen los pensamientos suicidas y puede tomar muchos meses y/o años.
- ☞ Las personas con conductas autodestructivas lo hacen para llamar la atención. El llamado de atención es la comunicación de un pedido de ayuda, que espera una respuesta del interlocutor elegido. Todo comportamiento autodestructivo es grave y puede ser letal. Por lo cual debe tomárselo muy seriamente y brindarle ayuda profesional

Indicadores de riesgo generales

Entre estos podemos citar: a) Intentos previos, propios o de familiares, sobre todo si éstos han sido silenciados; b) Insomnio crónico no resuelto; c) Fracaso escolar o académico; d) Cambios abruptos en personas débiles o inseguras; d)

¿Qué hacer ante una situación de riesgo?

1. Trate de usar su mejor capacidad de escuchar y comunicar.
2. Confíe en sus percepciones o hipótesis sobre la posibilidad de que esa persona tenga conductas auto-destructivas.
3. Sea directo, hablele con franqueza y sinceridad.
4. Pregúntele directamente si ha pensado o está pensado en matarse.
5. Bríndele sostén, aliéntelo para que hable sobre lo que piensa y siente.
6. Permítale que se exprese libremente, no lo juzgue.
7. Manténgase interesado en escuchar, no lo interrumpa.
8. Siempre tome muy seriamente las ideas suicidas, si se trata de un menor
9. Comuníquese a un adulto responsable.

Y, ¿qué no hacer?

1. No dé consejos, trate de entender los motivos que originan ese estado.
2. No discuta con él o ella sobre el suicidio, no entre en debate sobre si es correcto o incorrecto, tampoco discuta sobre sus sentimientos. Escuche sin juzgar.
3. No lo ponga en una situación de reto o desafío para mostrarle que es incapaz de hacerlo.
4. No permita que le haga jurar que va a mantener el secreto.
5. No trate de arreglárselas sólo con la situación.

¿Qué es muy aconsejable?

- ❖ Busque la ayuda de alguna organización especializada en prevención del suicidio.
- ❖ En el ámbito escolar busque a un docente, preceptor o decano.
- ❖ Fuera de la escuela: hable con los familiares.
- ❖ Si la persona ya vivió alguna acción de auto-daño, acuda lo más pronto posible a una guardia hospitalaria.
- ❖ Si la persona que intenta suicidarse o se lastima y está en algún tratamiento por su salud mental, comuníquese inmediatamente al profesional responsable de la conducción del mismo.



Rupturas o quiebres afectivos o económicos; e) Accidentes reiterados; f) Incomunicación o indiferencia familiar; g) Enfermedades mentales sin atención o mal atendidas; h) Sociopatías: estafadores, delincuentes, homicidas; i) Adicciones: al juego compulsivo de apuestas, al alcohol, a las drogas, sobre todo en cuadros de abstinencia; j) Afección a las armas; k) Marginación social y aislamiento elegido o forzado; l) Enfermedades terminales (tales como: cáncer o SIDA, entre otras); m) Amenazas masivas a la dignidad personal: abuso sexual, maltrato físico, verbal o psicológico, privación de la libertad.

Indicadores de riesgo en adolescentes

- ❖ Depresión y desesperanza.
- ❖ Decepción y culpa ante la imposibilidad de satisfacer las expectativas paternas. Antecedentes de suicidio en familiares, amigos y/o compañeros.
- ❖ Dificultades en la comunicación, tendencia al aislamiento, escasas relaciones interpersonales.
- ❖ Abuso de sustancias tóxicas.
- ❖ Cortes o golpes en el cuerpo.
- ❖ Ideas, fantasías o intentos previos.
- ❖ Considerar al suicidio como un acto heroico.

Indicadores de riesgo en niños

- Tristeza, depresión y aislamiento.
- Insomnio. Terrores nocturnos.
- Golpearse la cabeza o rascarse compulsivamente hasta lastimarse.
- Actitudes desafiantes y negación del peligro. Exposición permanente a situaciones de riesgo para la vida propia y ajena.
- Accidentes domésticos reiterados: quemarse golpearse, fracturarse, ingerir tóxicos (lavandina, detergente, perfume, insecticidas) o medicamentos del hogar.
- Estar expuesto a situaciones de violencia familiar y abuso sexual.

Factores de protección

Los principales factores establecidos por la Organización Mundial de la Salud OMS¹⁰ y que proveen protección frente a la ideación suicida y la múltiple gama de comportamientos autodestructivos son:

Patrones familiares

En primer lugar, una buena relación con los miembros de la familia y lograr su apoyo; estilo cognitivo y personalidad; buenas habilidades sociales; confianza en sí mismo, en su

propia situación y logros; buscar ayuda cuando surgen dificultades, por ejemplo, en el trabajo escolar; búsqueda de consejo cuando es necesario elegir opciones importantes; receptividad hacia las experiencias y soluciones de otras personas; receptividad hacia conocimientos nuevos.

Factores culturales y sociodemográficos

La integración social, por ejemplo la participación en deportes, asociaciones religiosas, clubes y otras actividades; tener buenas relaciones con sus compañeros, con sus profesores y con otros adultos; contar con el apoyo de personas relevantes.

Bibliografía

- Ardila, Marta H. (2005). *Las Voces del Silencio: Conversaciones acerca del Suicidio, una mirada desde la Bioética*.
- Alvarez, A. (1999) *El Dios Salvaje. Un Estudio del Suicidio*. Ed. Norma Bogota, D.C.
- Dunkle MC, Nash MA. (1991) *Beyond the Health Room*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, Resource Center on Educational Equity.
- Dewey J. D. (1999) Reviewing the relationship between school factors and substance use for elementary, middle, and high school students. *Journal of Primary Prevention*; 19(3):177–225.
- FORENSIS, Datos para la vida (2008). Instituto Nacional de Medicina Legal Y Ciencias Forenses. Centro de Referencia Regionales sobre Violencia (CRRV 2008).
- Liga Colombiana Contra el Suicidio (2010). *Estudio Jóvenes que piensan el Suicidio*. Bogotá, D.C.
- THE LANCET Investigación Instituto de Salud Infantil. University College de Londres. 2011.
- Mandell DJ, Hill SL, Carter L, Brandon RN. (2002) The impact of substance use and violence/delinquency on academic achievement for groups of middle and high school students in Washington. Seattle, WA: Washington Kids Count, Human Services Policy Center, Evans School of Public Affairs, University of Washington, D.C.
- Shephard RJ. (1996) Habitual physical activity and academic performance. *Nutrition Reviews*, 54(4 Pt 2):S32–S36.
- Kolbe L. (2002), Education reform and the goals of modern school health programs. *The State Education Standard* 2002;3(4):4–11.
- Institute of Medicine. *Schools and Health: Our Nation's Investment*. Washington, D.C.

• TEMA CENTRAL - La convivencia y el entorno escolar •

La escuela como actor de cambio social: análisis de la experiencia de la Línea Sociedad y cultura Programa Ondas Risaralda

Catalina Leal Torres¹

Es interesante reflexionar en torno a la experiencia de la Línea de Sociedad y Cultura del Programa ONDAS de Colciencias en Risaralda, de la manera que dicha experiencia recoge elementos que pueden llevar a una reconfiguración del rol de la escuela en la formación de sujetos críticos, activos y consientes de su papel en el escenario escolar y en la sociedad.



línea, se han consolidado ejes problémicos específicos, producto del universo de preguntas de quienes participan en las convocatorias anuales. Estos son: Territorios, Lúdicas, Identidades

Los grupos de investigación que han participado de la línea pertenecen a instituciones educativas de la básica primaria, básica secundaria y media, de 11 de los 14 municipios del departamento de Risaralda, tanto de las zonas urbanas como las rurales.

El aporte de la investigación como estrategia pedagógica

Como se menciono anteriormente, el objetivo del Programa ONDAS es *"impulsar en la escuela procesos que desarrollan el espíritu investigativo, no sólo para que los estudiantes se conviertan en científicos, sino para cultivar su curiosidad, imaginación, disciplina, su pensamiento crítico sobre la realidad y el reconocimiento de los valores"* (Colciencias, 2005,78).

En el transito hacia el cumplimiento de este objetivo se genera una reconfiguración de los espacios educativos, los actores del proceso y las relaciones de estos mismos, al abrir la posibilidad de descentrar la información y el conocimiento tradicionalmente ubicado en el rol del docente, al posibilitar el espacio a la pregunta en el aula de clase, al permitir la construcción colectiva del conocimiento.

Ahora bien, en el caso específico de la línea de Sociedad y Cultura y sus ejes problémicos encontramos que las preguntas surgen generalmente motivadas por el interés que despierta el entorno cercano: relaciones entre los diferentes actores del proceso educativo, formas de aprendizaje, interacción entre grupos de condiciones culturales particulares, historia de la comunidad educativa, historia del municipio, practicas culturales y su incidencia en la educación.

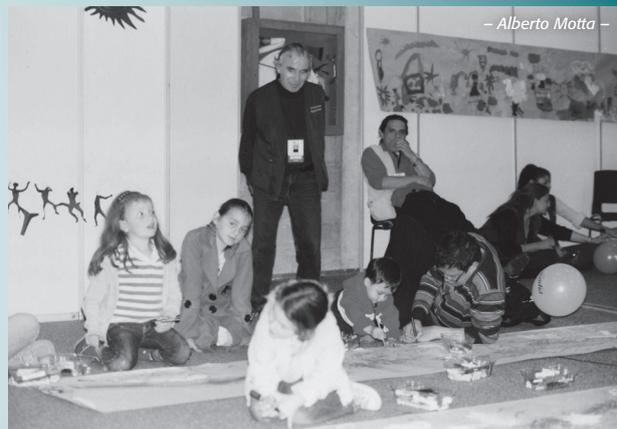
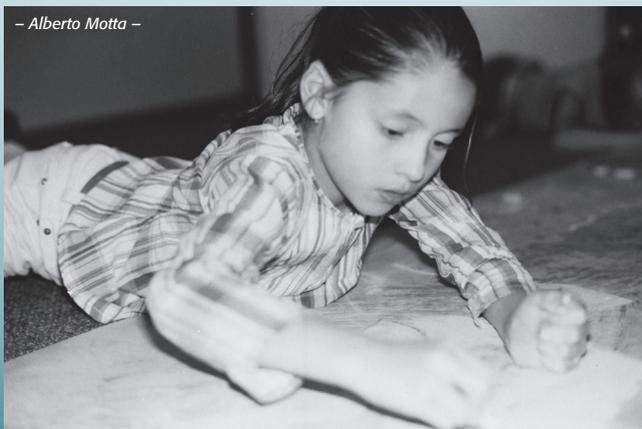
Tenemos entonces un primer momento en la formación de sujetos activos en la construcción del conocimiento, entendido este no como aquel que reposa en los libros de texto

60 Algunas generalidades acerca del Programa ONDAS y la Línea Sociedad y Cultura en Risaralda

Desde el año 2004, el departamento de Risaralda participa del programa ONDAS de COLCIENCIAS, dicho programa tiene como objetivo acompañar y desarrollar proyectos de investigación formulados por equipos de docentes y estudiantes de diferentes instituciones educativas de los municipios del departamento. Como se señala en uno de los documentos bases del programa: *"los fines del Programa están centrados en la construcción de una cultura ciudadana de ciencia, tecnología e innovación, en adelante CT+I, como proceso de formación inicial, que prepare a las nuevas generaciones de colombianos y colombianas para enfrentar retos, buscar la solución de problemas de su entorno y construir capacidades y habilidades para moverse en un mundo que hace su reorganización desde los nuevos procesos de conocimiento y saber, fundados en estos temas"* (Colciencias, 2006,99).

En el departamento se constituyeron varias líneas temáticas alrededor de la cuales se agrupan las propuestas presentadas por los equipos de docentes y estudiantes. Una de esas líneas es la de Sociedad y Cultura. A lo largo de la existencia de esta

¹ Licenciada en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, Magister en Comunicación Educativa. Docente catedrática de la Universidad Tecnológica de Pereira en la Licenciatura de Comunicación e Informática Educativas. Coordinadora de la Línea de Sociedad y Cultura del Programa ONDAS de COLCIENCIAS en el departamento de Risaralda. Correo electrónico: cleal@utp.edu.co.



o en la voz del maestro, sino como la forma de comprensión de la realidad propia y cercana. Dicha comprensión de la realidad es facilitada en gran medida al hacer un giro de un aprendizaje mecanicista centrado en contenidos, hacia un *"aprendizaje significativo"*, anclado en la investigación como estrategia pedagógica para el asombro, la exploración y el reconocimiento de múltiples territorios e identidades plurales que aportan a la reconfiguración de los espacios educativos, estrechando los vínculos comunidad/escuela en el departamento de Risaralda.

Podríamos entonces hablar de sujetos (docentes-estudiantes-comunidad) que encuentran sentido al quehacer escolar, en la medida en que éste los aproxima desde una nueva mirada, a sus propios contextos, esto aporta a la adquisición de habilidades y capacidades propuestas desde el programa:

- Democratización del conocimiento y saber garantizando su apropiación, producción, uso, reconversión, sistemas de almacenamiento y transferencia en todos los sectores de la sociedad, apoyados en Nuevas Tecnología de la Información y la Comunicación.
- Habilidades, capacidades y conocimientos para la investigación (hacer preguntas, plantear problemas, solucionarlos, argumentar las decisiones y comunicar los resultados y el proceso).
- Desarrollar la autoestima, la autonomía y la responsabilidad.
- Generar aprendizajes colaborativos y la capacidad de relacionarse en los sistemas de organización en comunidades de saber y conocimientos, redes y líneas de investigación.
- Conciencia ética, ciudadana, social y ecológica.

- La capacidad de preguntarse, plantearse problemas y darle soluciones creativas a través del desarrollo de procesos de indagación.
- Capacidad de definir su identidad y su proyecto de vida.
- Sentido de pertenencia con la institución escolar, el municipio, la región, el departamento y el país.

Se hace entonces evidente que la importancia de "la investigación como estrategia pedagógica implica planteamiento y comprensión de las preguntas de los estudiantes para convertirlas en experiencias significativas de enseñanza, aprendizaje, resolución de problemas, pero ante todo son oportunidades en la construcción de cultura ciudadana y democrática" (Gutiérrez, 2006,43).

• Bibliografía

- COLCIENCIAS. (2005). Ciencia y Tecnología V23 No 1. El Magisterio y la Investigación. Bogotá
- COLCIENCIAS. (2006). La ciencia, la tecnología y la innovación en las culturas infantiles y juveniles de
- Colombia. Evaluación de Impacto del Programa Ondas. Bogotá.
- COLCIENCIAS. (2006). Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos pedagógicos del Programa Ondas. Bogotá.
- Gutiérrez Martha, (2007) El Programa ONDAS de COLCIENCIAS en el departamento de Risaralda. Colombia, Ponencia 2007, X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO) y IV Taller "Ciencia, Comunicación y Sociedad" San José, Costa Rica, 9 al 11 de mayo.

A viejos problemas, nuevas soluciones

"No se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor"

Bertha Jaimes C.*

E. Kant.

En el recorrido de más de veinte años por la educación pública y privada, he aprendido en las aulas, que la educación formal al igual que los niños, los jóvenes y la naturaleza es cambiante, dinámica e impredecible. Dentro de escenarios complejos de las experiencias de aprendizaje sin ser enseñadas –o llamado también aprendizaje informal- considero importante anotar que en la familia también se aprende aún cuando los padres no hayan ido a la universidad. Existen la sabiduría de los abuelos, la tradición oral, las celebraciones sociales, las fiestas, el ritual de un partido de football, un programa de radio, de televisión, las discotecas, las reuniones de pares, las relaciones en el noviazgo entre muchos otros. Pero diría algún joven estudiante: "...eso era a la antigua..."



Es posible que los adultos formadores y educadores afirmemos que "todo tiempo pasado fue mejor" o que lo "moderno" es lo que está de moda. Lo antiguo² ya es obsoleto, y algún colega en la sala de maestros expresaría "es que la educación tradicional sí era de calidad". No se trata de añorar el pasado, como en los boleros: "Como han pasado los años, que mundos tan diferentes, y aquí estamos frente a frente, como dos adolescentes, que se miran sin hablar". Pero si es importante registrar y comprender los cambios. Por ejemplo, la manera de nombrar a las personas ha evolucionado de acuerdo con cada época. Al asignar nombres, en tiempos pasados, se recurría a diferentes fuentes: la colaboración de un tinterillo de notaría, al cura del pueblo con el libro del santoral o de la Biblia, incluso se recurría al calendario lunar para finalmente bautizar a los niños con nombres como: Rudesindo, Belarmino, Isvelia, Eulogio, Bibiano, Edmundo, Agustín, Anatilde, Silverio. Nombres al parecer del castellano antiguo y que en el siglo XXI los estudiantes han transformado en nombres con lenguaje abreviado y que por rapidez, por cariño o por sonoridad los expresan así: Cami, Luisgui, Matew, Paty, Andrew, Sofi, Sami, Vale, Marqui, Bibi, profe, Lala Pilly, Johi, Caro, Santi...etc.



– Bertha Jaimes –

En cuanto a la manera de castigar tanto en la escuela como en la familia las cosas eran diferentes. Se reprendía con la férula lancasteriana³. Pero lo curioso era que socialmente di-

chas correcciones eran aceptadas por la familia, la comunidad cercana, el Estado la política y la iglesia. Cabe recordar, que las intenciones de la UNESCO sobre la educación, se centran

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Español e Inglés de la Universidad Gran Colombia; Diplomada en Diseño estratégico y Pedagógico del PEI y Magíster en Educación con énfasis en lectura y escritura de la Universidad Javeriana. Desde el año 1996 hasta el momento, profesora en el área de Lenguaje en el colegio San Bartolomé La Merced. Secciones Primaria y Secundaria. Coordinadora del área de Lengua Castellana. Coautora Didácticas de la Literatura en la escuela. Facultad de Educación Universidad Javeriana. Bogotá 1999. Correo electrónico: bertha_jaimes@hotmail.com.

1 Adjetivo moderno proviene del latín *modernus*, que significa reciente, actual. A su vez *modernus* proviene del adverbio latino *modo* "hace un momento". www.dicciomed.es/normas2009.

2 En el léxico cotidiano hace referencia a arcaico, legendario, remoto, veterano, viejo.

3 La historia del castigo escolar comienza con Summer: «En la casa de las tablillas, nombre que se daba a la escuela, había vigilantes encargados de controlar la asistencia y comportamiento de los alumnos o hijos de la casa de las tablillas y también, un encargado del látigo. El uso de la vara era generalizado y extensible a todo tipo de faltas: por llegar tarde a clase, por quedarse entretenido en la calle, por no ir vestido con decoro »En el antiguo Egipto, los bastonazos en las espaldas desnudas de los niños era una costumbre bastante habitual con la finalidad de mantener alerta sus oídos, es decir, que atendiesen debidamente. Por ello se decía que «los discípulos tienen los oídos en las espaldas». En Roma, los maestros utilizaban todo tipo de instrumentos para castigar a los niños: látigos, vergajos y palos. En las escuelas de los monasterios de la Edad Media se utilizaban diversos tipos de castigos: desde el encierro al látigo. Eran frecuentes los golpes en la cara, en la boca, en las orejas, en la espalda y en el cuerpo desnudo. <http://pedagogia-historia.blogspot.com/>

no solo en el acceso a un centro de educación, "sino además insiste en que ésta sea de calidad y logre que los alumnos se desarrollen y participen lo máximo posible. El derecho a la educación, es también el derecho a aprender y a desarrollar los múltiples talentos y capacidades de cada persona, para ser actores efectivos en sociedades cada vez más plurales"⁴.

En el largo recorrido de la historia de la pedagogía, ha existido la tendencia en comparar diversos proyectos exitosos e innovadores que sirven de referencia, no de modelo para copiar de manera prescriptiva, sino un ejercicio de interpretación y análisis, que colaboran de manera creativa

en la construcción de los PEI en las instituciones escolares. Uno de ellos es la educación en Finlandia, País situado al norte de Europa y que en las pruebas internacionales PISA han mostrado en los últimos cinco años, resultados altamente destacados. El siguiente cuadro nos muestra una breve reseña, para tener en cuenta por quienes en pequeña o en grande escala tenemos la responsabilidad de educar. Como dice Gastón Courtois: "La tarea de la educación es delicada porque supone, a la vez, amor y desprendimiento, dulzura y firmeza, paciencia y decisión" o como lo anotara Alberto Parra S.J "Para las ciencias necesitamos profesores, para la sabiduría necesitamos maestros".

La educación en Colombia y en Finlandia: aspectos comparativos

ASPECTOS	FINLANDIA	COLOMBIA
POLÍTICAS GUBERNAMENTALES	Buena inversión de los impuestos que pagan los ciudadanos. La educación obligatoria abarca nueve años (seis de primaria y tres de secundaria) y es gratuita. No hay universidades privadas. Todas son estatales.	Brecha entre la educación pública y privada. No toda la educación es gratuita. Se piensa en legislaciones del siglo XIX con maestros del siglo XX para estudiantes del siglo XXI. Cobertura vs. Calidad. Renovación de formas no en contenidos esenciales. En el sector rural, antes que pensar en ir a la escuela, gran parte de los niños deben trabajar.
FAMILIA	Resulta normal que los profesores se comuniquen por teléfono o por correo electrónico con los padres. Un problema que tienen que enfrentar es el alcoholismo y es tratado en el colegio por especialistas con la colaboración de la familia. En caso de que el problema persista lo asumen las autoridades locales o municipales.	<ul style="list-style-type: none"> ○ La familia patriarcal ha cambiado. Cada época ha ido mostrando también sus transformaciones. Familia nuclear, formada por la madre, el padre y su descendencia. ○ Familia extensa, formada por parientes cuyas relaciones no son únicamente entre padres e hijos. Una familia extensa puede incluir abuelos, tíos, primos y otros parientes consanguíneos o afines. ○ Familia mono parental, en la que el hijo o hijos vive(n) sólo con uno de los padres. ○ Víctimización de los menores al enfrentar relaciones de separación matrimonial. Los niños antes que construir su identidad, pasan a ser sujetos de competición entre la pareja.
CALIDAD	El objetivo de las pruebas académicas no es comprobar la cantidad de conocimientos asimilados por los estudiantes sino la calidad de los mismos y la capacidad de los jóvenes para aplicarlos en la vida real.	Actualmente existen diversas posturas sobre la calidad. Modelo neoliberal: conocimiento de las necesidades y expectativas de los clientes. Variedad de concepciones sobre la calidad educativa... La educación en una escuela depende tanto de los modelos educativos, como de los procedimientos organizacionales del propio centro educativo.
FORMACION	Todos los docentes tienen formación en pedagogía. Las instituciones son cuidadosas en la selección y formación de sus profesores. Tienen como principio, enseñar a pensar a sus estudiantes.	El proceso de globalización económica y cultural, así como la evolución acelerada de las tecnologías de la información han impactado la ciencia, los saberes, los métodos, los valores y la producción intelectual ¿Está respondiendo la educación con los maestros y estudiantes para que sean felices?

4 UNESCO(2007) *Panorama educativo 2007. Desafíos alcanzados y por alcanzar*. http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/supremiss_protocol_spanish.pdf. Consultado Julio 18 de 2011.

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

ASPECTOS	FINLANDIA	COLOMBIA
HORARIOS	Entre cinco y seis horas de estudio. Clases de 45 minutos y en el intermedio tienen descansos de 15 minutos.	En las regiones rurales actualmente las horas de estudio dependen del clima, de las tensiones entre los actores del conflicto armado, de la época de las cosechas. En las ciudades en colegios públicos y privados, las horas de estudio dependen de la administración educativa y de las gestiones de cada centro.
PROFESORES	Ser maestro tiene reconocimiento y prestigio social, como ser médico o economista. Quienes enseñan en grupos de preescolar y Primaria deben tener una maestría.	Hoy el asunto no es la verdad, es el sentido de vida ¿La educación puesta en el acto curativo del hacer o del ser?
ESTUDIANTES	El alumno es consciente de sus obligaciones. Las relaciones entre alumno y maestro son respetuosas, formales y nunca de tú a tú.	El asunto fundamental de un colegio, es que los estudiantes se asuman en su rol de estudiantes y se comprendan a sí mismos como personas.
RECURSOS	El himno nacional dice "Somos un país pobre que no tiene oro. El recurso que tenemos es nuestro pueblo".	Los recursos materiales son diferentes en el campo y en la ciudad. No en todas las regiones se cuenta con bibliotecas que vayan más allá de la colección de textos y mapas en desuso. No basta con un computador para una sola institución. Contamos con agua y árboles que reclaman a las hachas ¿Por qué me hierre pues mi alma se seca/ como se secan los ríos? (Composición de los hermanos Tejada). También se necesita alimentación del cuerpo y del espíritu. Transporte, seguridad entre otros.
LA CONVIVENCIA	Una convivencia escolar pro social, preocupada de la formación socio afectiva y ética de sus miembros, ha mostrado conllevar profundos beneficios sobre La comunidad escolar.	Los dictámenes constitucionales, ⁶ los protocolos, los códigos de convivencia ciudadana, la ley del menor están centrados en los derechos humanos, pero aún están lejos de la realidad de la sociedad colombiana y por ende del contexto escolar.

64

La vida en el ámbito escolar es agitada y compleja como el país, y por tanto aquellos problemas de antes, van demandando nuevas soluciones. No podemos centrar la pedagogía únicamente en los maestros, profesores o docentes. Hoy tenemos que "recobrar el espíritu" de la labor educativa desde el Preescolar hasta la universidad, como administradores, como familia y hacedores de la educación. Aunque parezca una frase cliché, necesitamos revisar la formación en valores, y que todos los hombres y mujeres adultos miremos otra vez la formación política, el manejo del conocimiento y del mar de información disponible en todos los medios, la creatividad para resolver los conflictos, la educación de la afectividad, y la trascendencia del ser humano.

Hace un par de años un equipo de maestros de bachillerato tuvimos varias experiencias en la resolución de conflictos

especialmente relacionados con la intimidación escolar. En los grupos en ocasiones se cuenta con la incertidumbre de actuar como clones o construir en medio de la diversidad y las diferentes personalidades, ritmos de aprendizaje y cultura familiar. No terminaba mes o semana sin que se presentara alguna situación por resolver. El afán por desarrollar los contenidos del programa nos hizo detener su curso. Cada semana en reunión y programación de maestros, teníamos que proponer estrategias para acompañar las reiteraciones de las faltas y examinar la corrección de éstas en la cotidianidad de los estudiantes. Aquí la analogía con la novela de la escritora Colombiana, Yolanda Reyes "El terror de Sexto B"⁷ nos llevó a afinar la mirada y los sentidos para entender la problemática. El terror de Sexto B es un conjunto de siete historias sobre las vivencias de los chicos en el colegio. La primera de ellas cuenta la romántica historia de un niño que conoce a una

6 El proyecto de Ley de Infancia y Adolescencia está dirigido al 41.5% de la población colombiana que corresponde a los niños y las niñas menores de 18 años de edad, a quienes se reconoce como sujetos titulares de derechos por parte de la Convención de los Derechos del Niño, de los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Colombia, de la Constitución Política y de las leyes, sin discriminación alguna y bajo los principios universales de dignidad, igualdad, equidad, justicia social, solidaridad, prevalencia de sus derechos, interés superior y participación en los asuntos de su interés.

7 Reyes, Yolanda, (2001). *El terror de sexto B*. Ed. Alfaguara. Madrid.



su víctima, de un predador sobre su presa. Es el abuso de poder que, puede interpretarse como un círculo de violencia reiterada.

Algunas situaciones inesperadas en el colegio ocurrían en los pasillos y al iniciar las clase como: pegar un chicle en la cabeza del compañero nuevo; al dibujo de un chico tímido le hicieron caricaturas de doble sentido; a otro le crearon una composición a manera de burla por sus defectos físicos, repetidas veces con el apodo que más le incomodaba. Se hicieron fotomontajes en facebook caricaturizando defectos y maneras de ser; escondían las maletas de los compañeros en la papelería y algunos otros excesos de confianza.

Existen y han existido desde tiempos remotos en el ámbito escolar y familiar, prácticas de exclusión, pero esto no lo justifica. Expertos en el tema actual sobre intimidación en

65

chica sueca. Cuando el maestro pide la clásica composición sobre lo que hicieron en vacaciones, él recordará lo que vivió con Frida en el verano, pero no lo escribirá. La segunda historia narra acerca de aquellos chicos que siempre dejan para el final las tareas. En la tercera se escribe un relato muy divertido sobre el chicle, compañero inseparable de los niños. La cuarta historia es la que da vida al título. En ella, el niño más terrible del aula le juega una broma pesada a un profesor hasta el punto de que este no vuelve nunca más al colegio. La quinta se refiere a Juliana, una niña obesa que era objeto de burlas de su profesor de gimnasia. Cansada de esta situación, le dará una gran sorpresa. La sexta nos cuenta la terrible sensación que experimenta Federico, un chico nadador que queda en segundo puesto en una competencia de la escuela. Le resulta difícil aceptar que no ganó, pero no pierde las esperanzas de conquistar la victoria en el siguiente campeonato.

Otra mediación importante para mejorar las relaciones en el salón de clase además de la literatura fue la documentación y las conclusiones del Foro Internacional sobre la Prevención y el manejo de la intimidación escolar –Bullying– desarrollado por el Departamento de psicología de la Universidad de los Andes en Noviembre de 2007. El *bullying*⁸ es la agresión sistemática e intencional de un intimidador sobre

Colombia y en el mundo, llaman la atención a los adultos formadores, padres, maestros, abuelos, ofertas de televisión, redes sociales y proponen conocer el contexto inmediato de los hijos y estudiantes. El propósito debe hacerse sobre la observación, y orientación para conocer su proyecto de vida, antes que amenazar juzgar a priori sus reacciones y comportamientos. En el círculo de los conflictos en casa, en el transporte público, en la ciudad, en el trabajo, en el salón de clase, es frecuente la presencia de diversos actores: observadores, agresores, víctimas. Generalmente las diferentes actuaciones desbordadas no son las mismas en cada contexto. Existen otras motivaciones y manifestaciones que en estos casos rompen con el equilibrio normal de la persona y de un grupo afectando los avances en el aprendizaje y en el trabajo. Sin lugar a dudas que en toda actuación deliberada se requieren límites y contención, por alguna entidad o persona que represente la autoridad.

¿A quiénes se agrede? Víctimas de las agresiones son los *nerdos*, a los sapos, a los aguafiestas, a los impopulares, a los deportistas, a los gordos, a los negros, a los nuevos en un grupo, a los pequeños de estatura, a las bonitas, a quien le quita el novio o la novia, a los puntuales, a los callados, a los honrados, a los líderes.

8 *Bullying, palabra inglesa que significa matoneo. Nota de la editora.*

• **TEMA CENTRAL** - La convivencia y el entorno escolar •

¿Qué efectos producen? Baja autoestima, silencio, aislamiento pérdida de relaciones, sentimientos de desolación, bajo autoconcepto, rechazo, inseguridad, inferioridad, ansiedad, rabia, depresión, tristeza entre otros.

Orientaciones para los padres de familia y reglas escolares

Entre otras, señalamos las siguientes pautas:

- ❖ *Afirmar: Aquí no intimidamos. Aquí se respeta.*
- ❖ *Por favor si no me gritas, te escucho mejor.*
- ❖ *Con la pataleta no resuelves tus problemas.*
- ❖ *Nadie es más, ni menos que nadie.*
- ❖ *Ayudamos a estudiantes que son intimidados.*
- ❖ *Incluimos a quienes están excluidos.*
- ❖ *Le contamos a un adulto en la escuela y en casa, cuando alguien está siendo intimidado. Uno tiene que contar lo que le está sucediendo.*
- ❖ *¿Cómo contener la rabia? El lanzar cosas y abandonar lo que se está haciendo no te resuelve nada.*
- ❖ *Con groserías y lenguaje descortés no te puedo escuchar.*
- ❖ *En los colegios también hay estudiantes que sirven como mediadores. No te quedas mirando.*
- ❖ *Si él es mi amigo me respeta y no me manipula por interés.*

En nuestra experiencia de aula tuvimos que hacer promoción, análisis y apropiación del valor del respeto bajo la máxima *"No hago a otro lo que no quiero para mí"*. También fue necesario escuchar en varias reuniones a los estudiantes y a los consejos de clase, con el propósito de hacer visible el problema. Se procedió a hacer un análisis crítico de los problemas más comunes como el abucheo cuando alguien se equivoca y la masificación para tomar decisiones. Procedimos también a recontar la historia de situaciones no resueltas en grados anteriores y a describir los casos reiterados de trato fuerte y rudo, tanto física como verbalmente, descubriendo causas y consecuencias. En papele-

tas se escribía el nombre del compañero o compañera que con frecuencia ofendía con gestos y palabras a los demás, seguido de un trabajo personal y apoyo psicológico. La construcción grupal del *"árbol de problemas"* comparándolo con el recorrido por la vida, ubicaba visualmente las causas en las raíces del árbol, en el tronco, las consecuencias y en las ramas los propósitos para cambiar actitudes y comportamientos de agresión. Aquí desempeñó un papel importante no sólo la voz del maestro sino la construcción de todas las voces. Se elaboraron compromisos a corto plazo sobre los derechos y deberes dentro del grupo y en la institución, verificándolos quincenalmente. Algunos rituales de perdón y un compartir de alimentos sanaron algunos rencores guardados. Se buscaba favorecer un clima agradable en las clases y promover la asertividad. Varias familias se interesaron en dicho proceso y colaboraron indirecta o directamente en la reparación de las faltas.

Finalmente, deseo hacer énfasis en el hecho de que independientemente de los escenarios en una ciudad capital, que fabrica miedo e inseguridad para sus ciudadanos, es posible hacer más agradable el diario vivir. Tanto en la época moderna o antigua y en medio de las contradicciones de una sociedad global, en palabras del P. Alejandro Angulo S.J.⁹ *"Un mundo en el que se pierda el humanismo como raíz de la educación no se puede llamar exitoso, porque al poner énfasis en la sola razón, con ignorancia práctica del amor, disminuye su humanidad y reduce las posibilidades de la vida. La ciencia vista así "mutila al ser humano y lo obliga a dejar sin uso la mitad de su cabeza y a renunciar a su corazón"*.

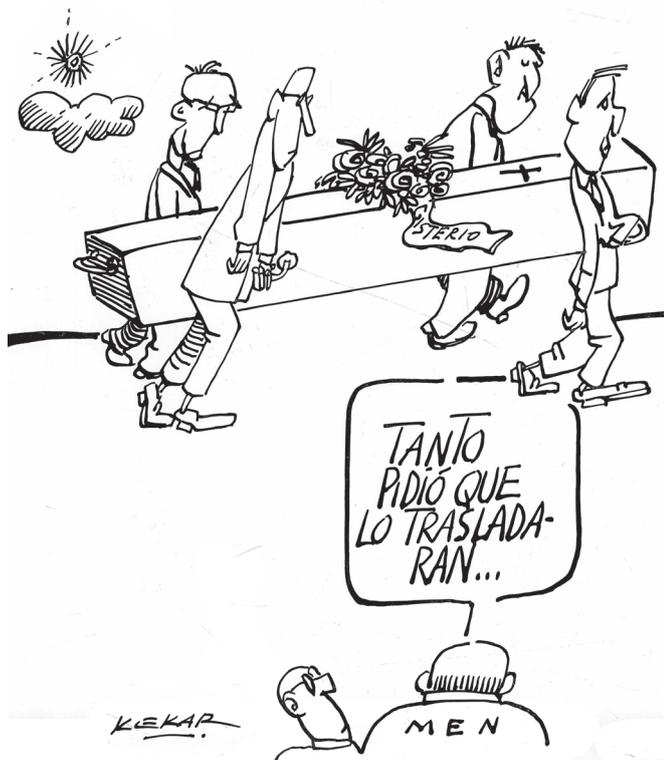
• **Bibliografía**

- Angulo, Alejandro, .S.J. (2008) CINEP, Centro de Investigación y Educación Popular. Ponencia "Diversidad cultural y religiosa en la ética y en la educación". Revista Universitas Alphonsiana N° 14." Bogotá, agosto.
- Reyes, Yolanda, (2001). El terror de sexto B. Ed. Alfaguara. Madrid.
- UNESCO(2007) Panorama educativo 2007. Desafíos alcanzados y por alcanzar. http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/supre_miss_protocol_spanish.pdf. Consultado Julio 18 de 2011.
- [www.http://pedagogia-historia.blogspot.com/](http://pedagogia-historia.blogspot.com/)

9 Investigador del CINEP. (2008) Centro de Investigación y Educación Popular. Ponencia "Diversidad cultural y religiosa en la ética y en la educación". Revista Universitas Alphonsiana N° 14." Bogotá, agosto.

Los derechos humanos y su relación con la educación y los educadores: ¿Por qué razones asesinan a los maestros?

Rafael Cuello Ramírez¹



Es posible que a algunos ya se les haya olvidado que hace 20 años nació la Constitución Política de 1991 y que nos rige actualmente, que en sus contenidos es prolija en derechos fundamentales como ninguna, que precisamente por ello ha sufrido el ataque aleve de sectores sociales, políticos y gobernantes de talante y posiciones retardatarias, lo que ha conllevado -como era de esperarse en una sociedad como la nuestra: despolitizada, atrasada, clientelizada y en la cual un buen porcentaje de sus integrantes se debate en la miseria y la pobreza-, a que precisamente los enemigos del espíritu y propósitos democráticos de la Carta de año 1991 pretendieran por todas las vías socavar sus cimientos, desgastarla, desprestigiarla y frenar su aplicabilidad.

No nos debe sorprender que en estos 20 años que cumple la Carta Magna, se le reformara en 29 oportunidades con Actos Legislativos que sólo tenían como único propósito, quebrar un derecho o debilitar o modificar una acción que conllevaba a salvaguardar derechos de los ciudadanos colombianos y extranjeros y favorecer intereses soterrados de unos cuantos. La primera de estas reformas se dio el 17 de agosto de 1993 y la última, el 21 de diciembre de 2009; ¿cuántas más estarán en camino o en salmuera por las fuerzas oscuras y del atraso? He ahí un buen interrogante que debiera preocuparnos a todos los colombianos de bien que somos la mayoría, en la perspectiva de organizarnos para evitar y contrarrestar esas posibles nuevas reformas a desfavor del espíritu de la misma; el Estado Social y Democrático de Derecho.

Con la Carta del 1991 se establecieron decenas de derechos y cientos de expectativas, muchas de las cuales, en un proceso lento, tortuoso y controversial se han venido imponiendo y desarrollando; entre esos, los accionados vía de dos de los mecanismos judiciales más destacados, como lo son el de la TUTELA y las ACCIONES POPULARES. De igual forma, estableció una serie de instituciones que indudablemente han jugado y desempeñado roles de suma trascendencia en la vida política, social y jurídica del país; estamos hablando de la CORTE CONSTITUCIONAL, LA CORTE SUPREMA DE JUSTICIA Y LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO.

Los derechos humanos, un asunto universal

Desde su aprobación y entrada en vigencia el 10 de diciembre de 1948, se ha manifestado que los derechos humanos son universales, inviolables, innegociables, imprescriptibles, irreversibles e indivisibles. Son atributos que pertenecen a todo ser humano por su condición de tal, en razón de su dignidad, y cuya existencia y titularidad no pueden estar subordinadas a la voluntad de los estados y gobernantes, ni de ninguna sociedad y organización en particular; estos atributos

¹ Primer Vicepresidente de FECODE, Ex integrante del Comité Ejecutivo de la I.E, Coordinador de la Comisión Nacional de Derechos Humanos de Fecode y miembro de la Dirección Nacional del PDA. Correo electrónico: rafcuello@gmail.com.

• ACTUALIDAD •

inherentes al ser humano, están más garantizados en las sociedades donde la democracia y la justicia son los ejes rectores del poder político. Precisamente por lo anterior es que Norberto Bobbio duda que pueda encontrarse una base absoluta o irresistible para sustentar tal o cual derecho humano y declara que, por ello, lo importante no es fundamentarlos sino protegerlos².

Luego entonces, las sociedades que no trascienden más allá de incorporar los derechos a sus legislaciones internas, pero que no los ejercen y desarrollan mecanismos e instrumentos para socializarlos y arraigarlos en el conjunto de la sociedad de tal forma que no sólo sean asimilados sino también practicados y respetados, están a expensas que en las mismas, a cada momento sean violados los Derechos Humanos.

Los derechos humanos y la situación de los maestros

La Federación Colombiana de Educadores (FECODE), es la federación sindical más afectada por la violencia contra sus miembros. De 2.858 asesinatos contra sindicalistas ocurridos en Colombia entre el 1 de enero de 1986 y el 31 de mayo de 2011, una tercera parte ha sido contra miembros de esta federación, es decir, 948 casos.

Violaciones a la vida, libertad e integridad personal, cometidas contra miembros de organizaciones afiliadas a FECODE, 1 enero de 1986 a 31 enero de 2011

Tipo de violación	Total
Amenazas	2531
Desplazamiento forzado	1400
Homicidios	949
Extorsiones	200
Detención arbitraria	121
Hostigamiento	76
Desaparición forzada	72
Atentado con o sin lesiones	40
Secuestro	38
Tortura	20
Allanamiento ilegal	3
Homicidio de familiar	1
Total	5450

Fuente: Banco de Datos de Derechos Humanos, Escuela Nacional Sindical ENS y Archivo de datos Comisión Nacional de Derechos Humanos de FECODE.

La violencia contra los afiliados de FECODE se encuentra enmarcada en las lógicas del total de la violencia contra sindicalistas tanto hombres como mujeres, en Colombia. FECODE ha recibido además, en gran medida, las tendencias de la violencia antisindical en el país, lo que muestra su carácter sistemático y su relación directa con la violencia antisindical.

La violencia generalizada contra FECODE tiene sus fundamentos en múltiples factores: en primer lugar, identifica que en el ejercicio de las libertades sindicales, los educadores sindicalizados en Colombia han construido múltiples rutas y modos de su actuación sindical. Los educadores agrupados en FECODE no buscan únicamente las reivindicaciones y tareas propias de su escenario laboral, sino que vinculan dentro de su rol sindical la defensa de la esfera de la democracia plena y la defensa de la educación pública, de tal forma que, la dimensión de lo educativo está cruzado y es transversal a los asuntos políticos, sociales, económicos y culturales de su entorno.

De hecho, las conclusiones de los últimos congresos de FECODE, coincidieron en señalar tres rutas centrales desde las cuales es fundamental entender el ejercicio sindical de los educadores en sus actividades diarias: (i) como trabajador de la cultura, el maestro tiene un compromiso pedagógico, que necesita rescatar para colocarlo al servicio de la comunidad y para que contribuya a lograr una Colombia en paz, donde haya justicia social y democracia, (ii) el maestro como luchador consecuente por sus derechos laborales y salariales y (iii) el maestro como ciudadano, luchador por sus derechos democráticos.

En ese sentido, la violencia contra el magisterio ha sido ejercida en razón de un liderazgo comunitario, cultural, pedagógico, deportivo, político, social, entre otros, y tiene una connotación antisindical, en tanto el complejo rol del educador, su papel como líder social, comunitario, transformador cultural, modernizador, defensor de la Constitución de 1991, reivindicador de los intereses del gremio o dinamizador socio-político se basan, en gran medida, en las posibilidades que le ofrece la estructura de la organización sindical. Y por ello debemos puntualizar que en una sociedad democrática, esto no es motivo para que asesinen a los maestros.

Los derechos humanos del magisterio

Por nuestro carácter de organización sindical, nos corresponde adelantar la exigibilidad jurídica de los derechos humanos, dentro de un concepto de integralidad, consideramos que la violación a nuestros derechos humanos, se presen-

ta en forma generalizada y permanente en el campo de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y colectivos; veamos:

1. El Ejército y la Policía a menudo instalan sus campamentos cerca de las escuelas, en una clara violación al Derecho Internacional Humanitario DIH. De modo parecido, las escuelas a menudo son usadas por los diferentes grupos armados como lugar para pernoctar y como lugar para sostener reuniones ideológicas.
2. En algunas áreas de Colombia, los docentes son presionados por las organizaciones paramilitares locales sobre el contenido de sus clases, particularmente en el área de las Ciencias Sociales.
3. Existe una tendencia a que la protesta sea vista como polarizada y los líderes y activistas de la misma seamos señalados, tanto por el Estado como por las fuerzas paramilitares, como “subversivos”.
4. Como consecuencia de la dinámica que ha tomado el conflicto armado, que se expresa entre otros muchos factores en la radicalización e intolerancia de la totalidad de los actores del conflicto, han convertido la profesión docente en Colombia, en una de las de más alto riesgo.

Consideramos que los 949 educadores asesinados a la fecha y de los cuales 27 sucedieron en el 2010 y 9 en lo que va del año 2011, se convierten en un verdadero genocidio contra el magisterio; especial comentario merecen las amenazas y el desplazamiento forzado, que sigue siendo uno de los más perversos instrumentos de violación a los derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario, por cuanto estos docentes, *además de soportar el desarraigo, a muchos de ellos se les viene negando el derecho al salario.*

Los derechos humanos, una herramienta para el diálogo en la escuela

Nuestra Constitución Política de 1991, mandata de manera expresa a que se eduque en DERECHOS HUMANOS, acorde con los principios fundamentales que orientan un Estado Social y Democrático de derecho; pero si nuestro ordenamiento jurídico no lo previese, ésta el deber impuesto por el sistema internacional de los DD.HH.

Es precisamente por eso, que la divulgación, la promoción y la educación en DD.HH. constituye una de las herramientas más eficaces, para la sensibilización y toma de conciencia sobre los principios y valores que informan la filosofía del respeto a la DIGNIDAD HUMANA, principio fundante de nuestro

Estado y a la vez dota a los ciudadanos de los instrumentos para la defensa y el restablecimiento de los mismos.

Las normas del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario

Estos son los instrumentos que obligan a los gobiernos a educar y garantizar que se eduque en DD.HH., lo mismo a que se respeten las diferentes iniciativas que desde distintos actores sociales surja al respecto, ellos son:

- *DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS*: Su preámbulo establece que la enseñanza y la educación son el medio por el cual debe promoverse, tanto entre los individuos como en las instituciones, el respeto de los derechos y libertades en ella consignados.
- *DECLARACION AMERICANA DE DERECHOS Y DEBERES DEL HOMBRE*: En su artículo XII, alude al derecho a la educación con base en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas.
- *CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*: Señala que la educación de los niños y las niñas debe estar encaminada a: 1.- Desarrollar la personalidad, las aptitudes, y la capacidad mental hasta el máximo de sus potencialidades; 2.- inculcar el respeto de los DD.HH., y las libertades fundamentales; 3.- preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, tolerancia igualdad de sexos y amistad entre los pueblos, los grupos étnicos, nacionales y religiosos; 4.- inculcar respeto por el medio ambiente.
- *PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONOMICOS, SOCIALES Y CULTURALES*: Se hace referencia de manera directa al derecho a la educación y a la orientación que ésta debe tener en relación con los DD.HH., y otros temas afines. Dice: Artículo 13 *“Los Estados partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los DD.HH., y las libertades fundamentales. Conviene así mismo que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.*

• ACTUALIDAD •

- *PROTOCOLO DE SAN SALVADOR, ADICIONAL A LA CONVENCION AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS EN MATERIA DE DERECHOS ECONOMICOS, SOCIALES Y CULTURALES:* En el sistema interamericano éste protocolo es el primer instrumento jurídico que se refiere de manera directa al derecho a la educación y a la orientación que ésta debe tener.
- *EL DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO: Finalmente los cuatro CONVENIOS DE GINEBRA, DE 1949,* en sus artículos 47, 48, 127 y 144, respectivamente, obligan a los Estados a incorporar la enseñanza del DERECHO INTERNAICONAL HUMANITARIO (DHI) en los programas de formación militar y de ser posible civil.
- *ESTUDIO DE LA RELATORA ESPECIAL DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACION,* profesora KATARINA TOMASEVSKI.

Las normas nacionales

La existencia de un Estado de Derecho y en particular, de un ESTADO SOCIAL DE DERECHO, significa que el Estado debe someterse, en todo momento, a la legalidad y asumir la responsabilidad amplia por el accionar de todos sus órganos y compromisos en el concierto de las naciones; en ese sentido la anterior normatividad internacional además de haber sido suscrita por los gobiernos colombianos han sido aprobados y ratificados por el congreso nacional de tal suerte que hacen parte de nuestro sistema jurídico a través del llamado BLOQUE DE CONSTITUCIONALIDAD. En éste contexto la Constitución Política de 1991 se caracteriza por haber elevado a rango constitucional una gama de derechos y libertades fundamentales ampliando así las garantías concernientes al desarrollo de los derechos humanos en Colombia.

La Carta Política constituye el primer instrumento normativo que obliga a todos los colombianos a que interlocutemos sobre los DD.HH., a partir del derecho a la educación; es así como encontramos en su contenido, que tácitamente hacen referencia los siguientes artículos: 1, 2, 4, 5, 13, 40, 41, 44, 45, 67, 68, 86, 95, 103, 188, 222, y 282 de manera expresa o tácita este conjunto de artículos además de aquellos que consagran los derechos fundamentales y los que conducen la observancia del bloque de constitucionalidad, llevan al objetivo primigenio de que se impulse una divulgación y formación continuada, que permita el establecimiento de una cultura de DD.HH.

LEY 115 DE 1994 o LEY GENERAL DE EDUCACION. Sus artículos 5° y 14° expresan que la educación en general tiene como fin la formación para el respeto a los DD.HH., en espe-



cial la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

DECRETO REGLAMENTARIO 1860 DE 1994: Este decreto al introducir la propuesta de construcción de proyectos pedagógicos abre la posibilidad de presentar propuestas precisamente en el campo de los DD.HH.

PRINCIPIO DE SOLIDARIDAD: De nuestro sistema normativo, merece especial importancia, porque nos permite y nos obliga a actuar el PRINCIPIO DE SOLIDARIDAD, ya que en el artículo 1° de la Constitución Nacional se destaca, que Colombia es una Estado fundado en la SOLIDARIDAD DE LAS PERSONAS QUE LA INTEGRAN. Esta verdad constitucional, que fundamenta los deberes y derechos de los ciudadanos, nos lleva a pensar que la SOLIDARIDAD debe ser el estilo y el medio para la realización de una política que quiera lograr el verdadero desarrollo humano. Consecuentemente, la SOLIDARIDAD reclama la participación activa y responsable de todos en la vida política y en cada uno de los espacios ciudadanos, cuyo inicio por excelencia debe ser la ESCUELA, para lograr que la educación en DD.HH., pase de la retórica a la praxis social.

3 Guattari, Félix. (1994), *La revolución molecular*. Cali: Centro editorial Universidad del Valle.

Es necesario inventar nuevos y distintos mundos, que engendren universos de referentes y territorios existenciales nuevos en los que la singularidad y la finitud, aquí y ahora, sean tenidos en cuenta en la lógica de los escenarios afectivos (el amor, la amistad, la solidaridad, la hospitalidad, la construcción del tejido social y la generosidad) y donde un principio de “convivialidad deseante” nos permita en el contexto de la escuela y la educación afrontar el cara a cara vertiginoso con el cosmos para someterlo a una vida posible³.

Tenemos que retomar el trabajo en las escuelas para que los VALORES guíen siempre nuestro qué hacer, en el entendido que los VALORES UNIVERSALES, son el conjunto de normas de convivencia validos en un tiempo y época determinada. Los VALORES UNIVERSALES que debemos siempre tener presente asimilar y poner en práctica son: *LIBERTAD, JUSTICIA, RESPETO, TOLERANCIA, RESPONSABILIDAD, AMOR, BONDADE, HONRADEZ, CONFIANZA, SOLIDARIDAD, VERDAD, VALENTIA, PAZ, AMISTAD, FRATERNIDAD Y HONOR.*

Reflexión final

El Gobierno y la ciudadanía, si de verdad creen y quieren que Colombia sea un país democrático, deben proponerse trascender más allá de lo que está sucediendo hoy con los Derechos Humanos: son esgrimidos permanentemente por todos sin una respuesta real cuando se busca su aplicación; y, hoy por hoy, asistimos a la violación permanente de ellos. Se requiere revalorizar los derechos humanos, no contar con más normas de buenas intenciones y simple retórica.

No podríamos cerrar este artículo sin hacer el debido llamado a la sociedad nacional e internacional a respaldar la campaña liderada por la FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES –FECODE–, para que la *ESCUELA SEA DECLARADA Y RECONOCIDA COMO UN TERRITORIO DE PAZ Y LUGAR NEUTRAL EN EL CONFLICTO ARMADO Y SOCIAL* que vive nuestro país e igualmente, proponer la construcción de *UNA VERDADERA POLITICA PÚBLICA* de derechos humanos, por parte del Estado Colombiano.

FECODE ha establecido un amplio escenario de discusión frente a propuestas alternativas, desde el ámbito de la educación, vinculadas a aspectos políticos, económicos, pedagógicos y culturales, como nuevas rutas de actuación sindical, que ha ubicado a sus miembros en la mira de los actores armados en la disputa por el poder territorial y que ha configurado un exterminio en contra de la organización sindical.

Por las anteriores razones, exigimos del gobierno y el Estado colombiano las garantías para preservar el derecho a la vida de los maestros y las garantías correspondientes para el ejercicio de la labor docente y sindical. Medidas puntuales y efectivas que propiciarían lo anterior, serían, entre otras: el otorgamiento y respeto de los permisos sindicales, el reconocimiento a la labor docente desarrollando el proyecto del SALARIO PROFESIONAL para los docentes; capacitación y años sabáticos a través de universidades nacionales y extranjeras de reconocida trayectoria; la organización y aprobación del ESTATUTO UNICO DE LA PROFESION DOCENTE que quiebre la atomización del magisterio; el fortalecimiento de la EDUCACION PUBLICA, derogatoria y freno definitivo de las políticas de privatización de la educación que hoy agencia el gobierno vía colegios en concesión, políticas de Bancos de Oferentes, contratación de la prestación del servicio educativo público por medio de operadores privados, llamados cooperativas y confesiones religiosas. Anexo a lo anterior, reivindicar la formación cívica en tanto es parte importante de la vida de los hombres, pues no solo se nos tiene que enseñar a ser simples hombres sino también a ser buenos ciudadanos, buenos colombianos. El civismo eres tú, es tu actitud ante la vida, tu forma de ser y actuar.

Finalmente, que cese la política de impunidad en el caso de los asesinatos del magisterio, en el entendido que la impunidad es el peor enemigo de la convivencia entre los hombres.

Bibliografía

- Bazán, Alexander, (2005) Presidente CLADDE, 20 de diciembre.
- Carta Internacional de Derechos Humanos, (1948) DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS.
- DEFENSORIA DEL PUEBLO, (2003), El derecho a la Educación, Manuel Eduardo Góngora, PROSEDHER, SERIE DESC.
- Guattari, Félix. (1994), La revolución molecular. Cali: Centro editorial Universidad del Valle.
- López Castaño, Marta (2009). Construir escenarios afectivos y refundar los Derechos Humanos desde la educación y la vida. *Nova et Vetera* 18(62): 57-66.
- Zapata, Fabio, Madrid, (2006), Sistemas, Instrumentos de Protección de los Derechos Humanos-Organismos de Vigilancia, Junio.

La reforma a la Ley 30 de 1993 de educación superior: dos visiones encontradas

Alfonso Tamayo Valencia¹



La comunidad académica nacional ha sido sorprendida en los últimos meses por una propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992 que regula el servicio público de la educación superior, presentada por la Ministra de educación para ser "socializada", mediante debates, foros, mesas de trabajo y redes sociales y cuyo propósito fundamental es mejorar la calidad de la Educación Superior; de la misma manera como se había lanzado el "pacto por la calidad de la educación básica y media": profusa difusión en los medios, reunión de lanzamiento con los rectores y funcionarios, entrevistas y una ofensiva publicitaria con el enunciado: "Este es el gobierno de la calidad de la educación."

72

U no esperaba saber si la actual propuesta gubernamental de reforma a la Ley 30 es el resultado de una evaluación seria de la misma. Si es el resultado de la madurez y profundidad de los estudios e investigaciones que sobre la Educación Superior se han hecho en el país; si está fundamentada en una visión de Política Pública adecuadamente justificada; si ella significa una respuesta a los nuevos paradigmas sobre la investigación científica, la tecnología, la formación en disciplinas y profesiones. Nos preguntamos si dicha reforma se basa en una nueva visión de la Universidad teniendo en cuenta su responsabilidad académica, social, ética y política. Y sobre todo, requerimos saber, ¿para qué es esta reforma?

Pero, nada de esto se pone de manifiesto cuando hemos asistido a la socialización de la propuesta y, ante este vacío conceptual y teleológico, los profesores universitarios nos preguntamos por el sentido de esta nueva ofensiva del gobierno que de manera inconsulta y arrogante pretende imponer una reforma que "va porque va" según afirma la Ministra de Educación, en la que no se esperó la participación de la comunidad académica porque, según ella misma, "los tiempos del gobierno no son los de los académicos"² desfigurando de esta manera cualquier atisbo de política pública que pudiera tener, ya que desconoce un estamento fundamental que será precisamente el actor de la reforma.

¹ Catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional. Ex director del CEID-Boyacá. Investigador del grupo: Evaluando-nos de la UPN. Correo electrónico: tamayoalfonso@hotmail.com.

² 1er Foro sobre la Reforma a la Ley 30 del 92. Convocado por la U. Central, Observatorio de la Universidad Colombiana y el grupo de estudios GEES. Abril 13 2011. <http://www.universidad.edu.co/>.

³ Henao W. Myriam. Políticas Públicas y Universidad. (1999), Ed. ASCUN-IEPRI. Bogotá, D.C.

Hay aquí dos visiones claramente encontradas: la de los académicos que entendemos la universidad como un bien público de carácter social, con responsabilidad del Estado, en cuyos espacios se construye un proyecto de país y, por otra parte, la visión economicista y neoliberal de quienes asumen la universidad como un servicio que puede ser sometido a la libre oferta y demanda.

Desde su aparición la Ley 30 fue objeto de inconformidad tanto por parte de los investigadores, como del gobierno. Las críticas se podrían resumir así: un predominio de lo reglamentario para legitimar situaciones de hecho; la reducción de la investigación a los niveles superiores del sistema; la aceptación del enfoque profesionalizante⁴, pero sobretodo, se le criticó desde instancias del Departamento Nacional de Planeación DNP porque en el Art. 28° se consagra la autonomía y en los Art. 86° y 87° se asegura la financiación. Esta ha sido la piedra en el zapato que ha incomodado todo el tiempo y que llevó a congelar las plantas de personal de las universidades públicas a partir del año 1993 lo cual dio comienzo a la asfixia presupuestal y a la legitimación de la figura de profesor ocasional como algo permanente; además, ello resultó en la proliferación de proyectos y propuestas encaminadas a producir "*recursos propios*" para las instituciones derivados principalmente de: cursos de extensión, educación continuada, idiomas, usos de escenarios deportivos, diplomados, asesorías, convenios, interventorías, todo lo cual puso a competir a la universidad pública con la privada, y afectó enormemente la calidad de la educación pública superior. Comenzó en dicho momento una estrategia para reducir la responsabilidad social del Estado en el financiamiento de la educación superior bajo los planes de desarrollo desde el gobierno del Dr. Cesar Gaviria Trujillo hasta hoy.

Si el gobierno actual está preocupado por la financiación, la academia posee otras preocupaciones más acordes con la naturaleza de la Universidad como lo demuestran, entre muchos otros, dos estudios juiciosos y profundos, propositivos y documentados que aparecieron en los años 1999 y 2002, respectivamente. Ellos son: "*Políticas Públicas y Universidad*" de Myriam Henao W. y "*Educación Superior-Sociedad e Investigación*" editado por COLCIENCIAS. ASCUN, con los aportes de Myriam Henao W, Carlos A. Hernández, Guillermo Hoyos V. Nhora Pabón F, Myriam Velásquez B⁴. Sería posible elaborar un real estado del arte sobre el tema con las más de cuatrocientas referencias bibliográficas que se presentan en esta última publicación estudios acerca de la educación superior en Colombia a partir del año 1989⁵.

Pero, mientras la comunidad académica dedica tiempo y rigor a estudiar la educación superior, el gobierno se empeña de muchas maneras en asfixiarla presupuestalmente. En efecto, un

estudio de ASPU-Nacional informa que desde 1997 la Comisión para la Racionalización del gasto y de las Finanzas públicas recomendó: Asignar recursos por medio de indicadores de gestión, incrementar el costo de las matrículas, abandonar la financiación a la oferta y financiar la demanda o modificar el sistema de asignación inercial por uno competitivo. Y en el Proyecto de presupuesto del año 2000 se propuso un recorte del cinco por ciento (5%) para funcionamiento y treinta por ciento (30%) para inversión como proporciones que irían a la creación de un fondo de recursos que se redistribuirían según metas y objetivos gubernamentales. Afortunadamente, la Corte Constitucional declaró inexecutable dicha reglamentación. Pero en el famoso referendo del año 2003 se proponía "*congelar los presupuestos asignados a los entes públicos*" durante dos años, política que afortunadamente no fue aprobada. Pero una vez más en el Plan Nacional de Desarrollo (2005-2006) se propusieron porcentajes de asignación de recursos de cuatro por ciento (4%) al ocho por ciento (8%), y del doce por ciento (12%) , recortes concertados con los Rectores de las universidades para ser redistribuido según indicadores de gestión; dicha propuesta fue declarada inexecutable por la Corte Constitucional.

Es claro entonces que ha existido una voluntad permanente de los últimos gobiernos para reformar el artículo 86 de la Ley 30 de 1992, pero también es claro que nunca antes en la historia de la educación, había aparecido tan claramente una propuesta que demuestra la incapacidad y el desinterés del Estado para financiar la educación superior y la estrategia de entregar a entidades con ánimo de lucro la educación superior concebida como "*negocio*". Como política pública, la reforma a la universidad debería contar en primera instancia con la comunidad académica que la constituye y que, ha tenido suficiente imaginación, pensamiento y creatividad para consolidar un real campo intelectual alrededor de sus fines, contenidos, pedagogías, estrategias curriculares, dimensiones de formación disciplinaria, profesional y ciudadana. Infortunadamente, este lugar natural del debate y la argumentación ha sido reemplazado por las consultas permanentes a instituciones del sector bancario, y, a la presencia de los escuadrones del ESMAD en los espacios universitarios.

Una lectura detenida a la propuesta de reforma a la Ley 30 nos permite identificar el real espíritu que la anima, su perspectiva neoliberal; la concepción del Estado como evaluador y regulador; el favorecimiento a la inversión privada... además de una serie de ambigüedades, problemas jurídicos y redundancias que nos llevan a afirmar que dicha reforma no es indispensable y, que lo que el gobierno desea cambiar es posible llevarlo a cabo mediante la promulgación de un Estatuto Financiero para la universidad pública.

4 Hoyos Guillermo y otros. (2002). *Educación Superior-Sociedad e Investigación*. Ed. Colciencias-ASCUN, Bogotá, D.C.

5 Hoyos Guillermo y otros. (2002) *Ibid.* Pág. 383- 408. Este dato es muestra del desarrollo del campo intelectual e investigativo.

• ACTUALIDAD •

Análisis de Contenido⁶**Título I. Principios**

Llama la atención que se comience por el reconocimiento de la Educación Superior como un *servicio público y no como un derecho*. (Artículo 1º) En el artículo 5º, se dice que los principios que fundamentan la educación superior son los de transparencia, eficacia, eficiencia y control ciudadano, entre otros con un claro lenguaje administrativo que, a nuestro juicio no son principios de una universidad sino de una empresa.

Título II. Capítulo de las Instituciones de educación superior

Es importante examinar el Art. 8º, que permite a las Instituciones de Educación Superior IES desarrollar programas académicos en cualquier nivel de formación y campo de acción; nos preguntamos: ¿podrá el SENA ofrecer programas de doctorado?; y, consecuentemente el Art. 10º, que declara que se podrán celebrar contratos de asociación con particulares o el Art. 11º, que agrega, a los objetivos de la educación superior, el emprendimiento y la innovación, así como la vinculación a los sectores productivo y de servicios, además de la movilidad de profesores y estudiantes. Todo ello debe compararse con la Ley 30, y, preguntarse: ¿es este el gran aporte del Ministerio de Educación a pensar los fines de la educación superior? Por otra parte, en el Art. 13º se clasifican las instituciones en públicas, privadas y mixtas, dejando la puerta abierta a la categoría "*instituciones mixtas*" como una alianza con entidades extranjeras de baja calidad. El artículo 14º aparece una ambigüedad en cuanto a la evaluación de programas pues dice; "*o del órgano de evaluación que haga sus veces*" refiriéndose al Consejo Nacional de Acreditación CNA y a CONACES; con ello es claro que se sugiere que pueden crearse oficinas externas para hacer la evaluación de programas mediante "*outsourcing*". El Art. 15º, reduce la denominación de *universidad* y deja muchas dudas si las trescientas treinta (330) instituciones de educación superior actuales podrán, en cinco años ponerse a la altura de las exigencias del proyecto, y, si las universidades con carreras de artes, filosofía, música y ciencias sociales se podrán mantener, aunque no posean cuerpos profesoriales en ciencias básicas. Es bien debatible esta exigencia cuando el gobierno no garantiza mayor inversión para los programas de investigación de las universidades, con lo cual las está obligando a buscar alianzas y supeditar sus programas a aquellos que favorezcan las demandas del sector productivo, técnico o empresarial.

Capítulo II. Instituciones de Educación Superior Públicas

Llama la atención el Art.18º que acota: "*Para ser nombrado profesor de IES públicas se requiere como mínimo poseer el título*

de Magíster"; dicha medida suena bien en pro de la calidad del sistema, pero un momento de análisis revela que, según datos del Sistema Nacional de Información de las Instituciones de Educación Superior SNIES en el año 2007, de 100.541 profesores de las Instituciones de Educación Superior solamente 19.716 poseían el título de Magíster. Nos preguntamos entonces ¿cómo lograr en 5 años formar 80.000 Magíster para cumplir con la norma?, a no ser que mediante una ofensiva de los programas a distancia y de dudosa calidad de las universidades de Phoenix, Silva S.A, Beacon Education Management y otras en los Estados Unidos se logre dicho propósito; se destaca que esta prescripción representa una exigencia de cualificación que deberá ser pagada por cada aspirante a profesor sin que el Estado asegure recursos para ello.

Capítulo III. Sistema de Universidades Públicas

El Art. 31º agrega cuatro objetivos a los ya establecidos en el Art. 11º para todas las instituciones, cuya índole es totalmente "*administrativa*", a saber: racionalizar y optimizar los recursos; implementar la transferencia; crear o fusionar programas; crear programas conjuntos y sobre todo "*crear condiciones para la realización de evaluación en las instituciones pertenecientes al sistema*". Es de anotar que este es un Capítulo pobre, redundante y que en nada contribuye al mejoramiento de la calidad de las universidades públicas.

Capítulo IV. Instituciones de educación superior privadas y mixtas

El Art. 32º permite la organización de las IES privadas como Sociedades Anónimas con propósito especial; la consideración "*especial*" es particularmente ambigua, además, se añade un extenso párrafo que permite que las IES cedan a las "*sociedades anónimas*" las autorizaciones otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional para ofrecer programas de educación superior. No quiere esto decir que las IES de *garaje* ¿se pueden asociar con otras extranjeras también de baja calidad, vender o comprar franquicias y hacer que el negocio funcione? El Art. 34º introduce otro régimen para las IES creadas por la Iglesia. Se pregunta si se regirán también por el Concordato vigente. En el Art. 35º se regula el pago a la hora cátedra en 1/20 del salario mínimo mensual vigente, es decir a la fecha (Mayo de 2011) a la suma de \$10.600 pesos, hora cátedra; ¿se pretende con ello elevar la calidad? Así las cosas, un Magíster –con unos 19 a 20 años de estudios académicos - ganará menos que un peluquero que en una hora realiza dos cortes a \$11.000. ¿Representa esta medida una política pública que valore la idoneidad ética, profesional y pedagógica?

El Art. 39º es representativo de la discriminación que afectaría el derecho a la equidad: "*La ESAP- ITEC-Caro y Cuervo-Universidad Militar- Las Escuelas de formación de*

6 Proyecto de reforma a la Ley 30 ver [www.Observatorio de la Universidad Colombiana. http://www.universidad.edu.co/](http://www.Observatorio.de.la.Universidad.Colombiana.http://www.universidad.edu.co/)

la policía y del ejército, el SENA seguirán adscritas a las entidades respectivas y podrán ofrecer programas de Educación Superior. ¿Podrán las Escuelas de Policía, que forman patrulleros en seis meses, ofrecer programas de Educación Superior? ¿Con qué planta docente y planta física funcionarían? ¿De dónde procederían los Magister para la docencia? ¿Cómo garantizar la estabilidad de los docentes ante las urgencias de la guerra?

El Art. 40° se podría denominar *"la articulación por Decreto"*. Dictamina que las Normales Superiores se convertirán en IES *"de forma automática"* y los títulos que estas expidan serán equivalentes al nivel tecnológico; con ello, se continúa la nivelación por lo bajo y se expresa claramente que el interés de la reforma es aumentar la cobertura, a como dé lugar: vía SENA y ahora vía Normales Superiores cuyo proceso de conversión en Normal Superior no fue homogéneo en todo el país. Veamos otro párrafo ambiguo: *"El gobierno reglamentará la autorización de nuevos programas de formación complementaria en las escuelas normales superiores"*.

Capítulo VI. Transparencia, eficacia y buen gobierno

Este es un capítulo dedicado a la regulación del Servicio Público con criterios empresariales, en una racionalidad técnico-instrumental. Llama la atención el Art. 46° que supedita la integración y las funciones del Consejo Académico a las funciones del Consejo Superior.

Título III. Campos de acción y programas académicos

En su contenido repite lo legislado en la Ley 30. Es de destacar la manera como se pretende corregir la lentitud en el egreso de los programas de Doctorado o la deserción en este nivel. Veamos, el Art. 64° señala que los resultados de las investigaciones de los estudiantes deben reflejarse en una tesis doctoral, o en la publicación de una serie de artículos en revistas indexadas o en otras formas de propiedad intelectual reconocidas. Este artículo crea una ambigüedad muy grande ya que, no solamente atenta contra la autonomía universitaria sino que deja indeterminada la *"serie de artículos"* y abierta a *"otras formas de propiedad intelectual"*, que no sabemos cuales serán.

En el Art. 66° se afirma que para ingresar a las IES es necesario poseer el título de bachiller, pero, pensando seguramente en el SENA se introduce un párrafo que dice: *"Podrán ingresar a los programas de formación técnica profesional quienes hayan cursado y aprobado la educación básica secundaria en su totalidad (léase grado 9°)*. Y añade algo más ambiguo: *"En este caso, será condición de grado adicional, la culminación de la educación media y la presentación del examen de ingreso a la educación superior"* (sic)

Título IV. La titulación

En su contenido reproduce lo estipulado en la Ley 30.

Título V. Sistema de calidad de la educación superior

Capítulo I. Aseguramiento de la calidad

Se repite la insistencia en el control, la evaluación, la acreditación, la rendición de cuentas, la evaluación por competencias. Llama la atención el Art. 77° en el cual se dice que para fortalecer el sistema de acreditación, el MEN con el apoyo del CNA podrá *"Autorizar mediante convenio de asociación, a personas jurídicas sin ánimo de lucro para que se constituyan en Órganos Evaluadores de Educación Superior."* ¿Es otra estrategia de *outsourcing*?

Capítulo II. De la inspección y vigilancia

Este capítulo establece amonestaciones, multas, suspensión, cancelación, terminación de la autorización, medidas correctivas, (entre ellas tomar posesión de las IES seguramente para entregarlas al sistema *"charter universities"*, como se hace en los EEUU con los colegios sancionados por no cumplir las metas del gobierno), y establece un largo procedimiento para fallar los incumplimientos que seguramente será aprovechado por las oficinas jurídicas de las universidades para evitar sanciones.

Capítulo III. Derechos pecuniarios

Este capítulo representa otra intromisión en la autonomía universitaria y no aporte nada nuevo.

Título VI. Régimen financiero

El Art. 102° introduce como ingresos de las IES públicas los recursos provenientes de las alianzas público-privadas y, el Art. 103°. Señala que las IES públicas recibirán anualmente recursos del Presupuesto General de la Nación, que signifiquen un incremento en pesos constantes, tomando como base los presupuestos de rentas y gastos, vigentes a partir de 2011. Con ello, se desconocen los esfuerzos hechos por las IES desde la congelación de la planta en el año 1993. En el Art. 104° se reconocen aportes adicionales...pero sin afectar la base. El Art. 105° menciona que la Nación incrementará sus aportes para las IES públicas en un porcentaje que dependerá del crecimiento real del PIB. Como bien lo han demostrado diversos economistas estos aportes no cubren el déficit existente y es un criterio que genera incertidumbre respecto del desarrollo de las políticas institucionales; además, demuestra que no hay voluntad política para invertir en una mejor calidad ya que la calidad cuesta más allá del índice de inflación. Es claro que estos recursos quedan condicionados a los criterios del MEN y del CESU.

• ACTUALIDAD •

La crítica central en el aspecto financiero es de índole jurídica: ¿puede condicionarse la transferencia de recursos a la suscripción de convenios de desempeño? ¿A la concertación con el gobierno de turno? ¿Al cumplimiento de metas y objetivos cuantificables? ¿No fue esto lo que se declaró inconstitucional porque atenta contra la autonomía? ¿No es esto arrodillar a las Universidades ante las políticas de gobierno que pueden o no coincidir con las propias políticas institucionales?

El Art. 108° menciona que el gobierno podrá destinar recursos con criterios objetivos de elegibilidad para las Instituciones de Educación Privadas sin ánimo de lucro, orientados al mejoramiento del servicio, a través de fondos competitivos o convenios de desempeño. Pregunta: ¿no es esto lo que se ha hecho con los Colegios llamados en concesión? Si no hay recursos para el fomento de las IES públicas, ¿por qué financiar las IES privadas? Más preocupante aún es el Art. 111° que autoriza al Gobierno Nacional para crear una sociedad de economía mixta vinculada al Ministerio de Educación, que operará bajo la razón social de SOCIEDAD DE FOMENTO A LA INVERSION PRIVADA EN EDUCACION SUPERIOR (FOMINVEST) cuyo principal objetivo será actuar como instancia estructuradora de proyectos para vincular capital privado a la prestación del servicio público de educación superior... (Con accionistas, gerente y junta directiva). Entendemos ahora porque se insiste en crear Instituciones de Educación Superior de carácter MIXTO.

Por ello, iel estado y los banqueros se comprometen a fomentar la educación superior mediante proyectos específicos que garanticen su rentabilidad!! Esto se había podido decir desde el principio y nos habríamos ahorrado 110 artículos. Seguramente, con posterioridad se dedicarán a fortalecer el ICETEX como banco que financia la demanda.

Título VII. Articulación con entidades del sector educativo y con entidades relacionadas del orden nacional.

Además de ratificar al ICFES como entidad especializada en procesos de evaluación, dejando de lado la misión de dicha entidad cual es el fomento de la educación superior y a COLCIENCIAS e ICETEX como aliados estratégicos, llama la atención el Art. 126° el cual señala que el SENA...*"contribuye a la oferta del servicio educativo de la educación superior en los niveles técnico profesional y tecnológico, la educación para el trabajo y el desarrollo humano, y es aliado estratégico del Ministerio de Educación Nacional para la generación de posibilidades formativas pertinentes del recurso humano que demanda el mercado laboral"*. La pregunta que nos asalta es ¿cumple el SENA con los requisitos establecidos por la Ley

30 para ser IES? ¿Fue certificada por el CNA? ¿Sus programas poseen registro calificado? ¿Se inscriben los programas del SENA en los objetivos de la educación superior? ¿Se exige allí el título de bachiller para ingresar? ¿Esta institución tiene el proyecto curricular y la calidad ética, profesional y pedagógica exigida en la Ley 30? ¿O, se desea legitimar una situación de hecho creada en el gobierno anterior? ¿No es esta una estrategia para aumentar la cobertura de la educación superior? ¿Existe suficiente claridad jurídica al respecto?

En el Art. 129° se suprimen los Comités Regionales de Educación Superior pero se crean los Comités Departamentales de educación superior; el cambio es que ya no dependen del ICFES y que se introducen dos funciones novedosas para *"racionalizar los recursos"*. Y, con el espíritu ambiguo que atenta contra la autonomía universitaria y que caracteriza este proyecto de reforma, el Art. 132° se habla de un *"Marco Nacional de Cualificaciones"* que promueva el tránsito efectivo en el sistema educativo y el reconocimiento de saberes. Se reconocen como órganos asesores el CESU, el CNA y CONACES. Pero en el Art. 135°, cuando se establece la integración del CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR, ¡oh sorpresa! aparece como miembro el Director del Servicio Nacional de Aprendizaje. SENA. ¡Nunca, una entidad adscrita al Ministerio del Trabajo y dedicada a la capacitación en oficios según las necesidades de los empresarios había llegado tan lejos en tan poco tiempo y con tan pocos requisitos!

Título IX. Régimen estudiantil

Acá se repite lo regulado en la Ley 30 pero suprime el Art. 111° que se refería a la política de becas, ayudas y créditos para las personas de escasos recursos por parte del ICETEX.

Título X. Políticas de bienestar

Repite lo establecido en la Ley 30, pero adscribe lo suprimido en el artículo 111 solamente a las Instituciones cuando antes comprometía también a la nación y a las entidades territoriales.

Título XI. Investigación, innovación y desarrollo

Este título es nuevo y se refiere a la Universidad de Investigación pero presenta ambigüedad en dos sentidos: uno es que en el Art.146° menciona que *"La investigación como fundamento de la docencia se constituye en función esencial de las Instituciones de Educación Superior"*, cuando en la clasificación de IES establece diferencias entre Instituciones Técnicas, Tecnológicas y Universidades. Establece una diferencia entre investigación como *"fundamento de la docencia"* y la *"Investigación de excelencia"* pero no desarrolla sus implicaciones.

76

Titulo XII. Internacionalización

Es de destacar el artículo 157º el Gobierno Nacional y las Instituciones de Educación Superior promoverán el desarrollo de la competencia en un segundo idioma.

Titulo XIII. Otras disposiciones y disposiciones transitorias

Desaparece el Art. 135º de la Ley 30 que reconocía régimen orgánico especial a la Universidad Nacional. Reconoce a la UNAD como asesora en educación virtual y a distancia, establece alivios tributarios y permite que un porcentaje de la renta gravable de las Instituciones de Educación Superior con ánimo de lucro se destine a fondos de becas y créditos administrados por el ICE-TEX y dirigidos a población vulnerable según reglamentación que expida el Gobierno Nacional Se deroga la Ley 30 de 1992.

IPARAR LA REFORMA: UN PROPÓSITO NACIONAL!

Este análisis nos permite decantar cinco razones por las cuales este proyecto de reforma debe rechazarse de plano y debe detenerse:

1. La propuesta de reforma se basa en una racionalidad técnico-instrumental que legitima una política neoliberal que es contraria a la naturaleza de la universidad: la recorta en sus fines y la pone en función de las necesidades del mercado.
2. El Gobierno elude su responsabilidad constitucional en el fomento de la educación integral y la entrega al libre juego de la oferta y la demanda, desconociendo el mundo de la academia que entiende la universidad como un bien social, público y de carácter cultural, fundamental para formar nación.
3. Mediante las alianzas con el sector privado y financiero el gobierno desdibuja el carácter público de la universidad y niega a los sectores populares el derecho a acceder a los más altos niveles de formación.
4. Sin universidad pública financiada por el presupuesto nacional y apoyada por el gobierno se acalla cualquier sentido crítico y se condiciona el pensamiento a los intereses de los grupos o los gremios.
5. La reforma no soluciona el déficit de la Universidad ni mejora las condiciones para su posicionamiento en el concierto internacional. Por el contrario la deja dependiendo de factores externos en sus finanzas y en el afán de aumentar cobertura, nivela por lo bajo la formación profesional.

Ya sabemos que el gobierno no escuchará razones académicas, porque sus oídos están cerrados al desarrollo humano y solamente le interesa el desarrollo económico, por ello en sana lógica, quedaría recurrir al profesorado, al estudiantado y a la sociedad para organizar un proyecto de largo aliento que lleve a la práctica lo que ya en el año 2005 planteó Boaventura de Sousa Santos en su libro "La Universidad en el Siglo XXI" (6) y que sintetizamos así: 1. A la Globalización Neoliberal anteponerle una Globalización Alternativa Contrahegemónica.-2)Comprometer a toda la sociedad civil en este nuevo Proyecto.-3) Recuperar la Investigación Acción Participativa como método para transformar la realidad estudiada.-4)Recuperar la autonomía y la Democracia como práctica en la Universidad.-5)Fijar una posición crítica frente a las amenazas que se ciernen sobre la Universidad Pública.-6) Construir nuevos parámetros para evaluar la Universidad por su impacto en la generación de equidad y en la formación de profesionales críticos.-7)Exigirle al Estado el fomento de la Universidad pública como bien social y como derecho ciudadano.-8)Articular la Universidad a un Proyecto Nacional, para la construcción de una sociedad más justa. 9) Superar la visión tradicional de la Universidad por una renovada y progresista que promueva alternativas de investigación más allá de la crítica y la denuncia. y 10) Recuperar la legitimidad, la hegemonía y la Institucionalidad de la Universidad pública mediante una verdadera reforma estructural que no atente contra su naturaleza sino que la fundamente como Centro Superior del Saber.

Bibliografía

- De Sousa Santos, Boaventura. A Universidade No Seculo XXI. Cortes Editora-Sao Paulo-Brasil.2005.pág 12.
- Gómez Víctor Manuel. Los Olvidados de la Reforma. En Observatorio de la Universidad Colombiana. <http://www.universidad.edu.co/>.
- Henoa W. Myriam. Políticas Públicas y Universidad. Ed. ASCUN-IEPRI. Bogotá.1999
- Hoyos Guillermo y otros. Educación Superior-Sociedad e Investigación. Ed. Colciencias-ASCUN-Bogotá. 2002.
- Observaciones de ASPU al proceso de Reforma. Página Oficial de ASPU.www.aspu.com. Consultado Mayo 15 de 2011.
- Universidad Central, Observatorio, grupo GEES abril13 (2011). Foro sobre la Reforma de la Ley 30 del 92. Bogotá, D.C.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Convivencia: una prioridad en el Desarrollo Integral Educativo

Esperanza Garay Luna¹

Construir convivencia escolar implica abordar las problemáticas juveniles que afectan a la población estudiantil, en especial sujetos en zonas de vulnerabilidad. Implementar una educación en derechos: el respeto por sí mismo y por el otro, su desenvolvimiento en el entorno basado en principios y valores, que garanticen permanencia, pertinencia y le proporcionen herramientas para tener una mejor calidad de vida es la intencionalidad del plan sectorial 2008-2012 educación de calidad, para una Bogotá positiva, donde en el ambiente escolar se generen espacios de diálogo, negociación y conciliación diseñando estrategias que conviertan el conflicto escolar en fortalezas que promulguen e incentiven el liderazgo y el construir de la paz individual y colectiva.



78

78

La convivencia escolar es uno de los grandes interrogantes que se viene planteando la Secretaría de Educación ante el conflicto que viven niños, niñas, jóvenes y jovencitas que habitan un territorio, un escenario desolado, con un contexto sociocultural bien complejo: la desintegración familiar, la pobreza, el desempleo, el vandalismo, la drogadicción, el alcoholismo, son indicadores que estigmatizan y se convierten en barreras que obstaculizan el proceso de enseñanza de sujetos garantes en derechos.

Niños, niñas y jóvenes con derechos, pero invisibles ante una cruel realidad: la soledad, el abandono, el desamor, los convierten en víctimas de la sociedad con el sello de desadaptados sociales; el entorno para ellos es su mejor escuela;

hoy por hoy, habría que realizar un trabajo pedagógico colectivo donde todos los estamentos que están encargados de la construcción del rescate de la dignidad humana, se interesen por cambiar esa realidad que causa hastío y desinterés en la búsqueda de mejores alternativas de vida.

Acaso, ¿es justo el maestro que excluye del aula al niño, niña u joven por llegar tarde o por no querer realizar el trabajo o la actividad asignada? ¿Se interesa por investigar que sucede por llegar tarde o por conocer su desmotivación hacia el querer ser para saber hacer? La labor del docente exige grandes compromisos bajo los siguientes ámbitos: político, (en la medida en que le transmite al educando que como sujeto ciudadano es partícipe activista de su proceso de desa-

¹ Esperanza Garay Luna. Integrante equipo de calidad SED. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad de la Sabana. Correo electrónico: panchis428@hotmail.com.

rollo integral, es autónomo e independiente, se interesa por aprender y desaprender, participa en las diversas decisiones que los convierten en un "ser formado en la democracia y para la democracia")

Socioeconómico: en la medida en que interactúa con un sistema capitalista inmerso en la complejidad y competitividad, la cual en su mundo, la única visión es seguir el modelo de patrones conductuales adquiridos en el hogar. La realidad que vive lo condiciona a negarse a buscar posibilidades para tener mejores oportunidades, para lo cual sus opciones de vida son: vendedores ambulantes, ayudantes de construcción, ayudantes de buses, entre otros. La universidad está lejos de ser su realidad.

Socioafectivo: Es la dimensión que más incidencia tiene en la conflictividad escolar que viven niños, niñas y jóvenes; la falta de afecto en el núcleo familiar es consecuencia de uniones equívocas, violaciones, maltrato infantil, explotación laboral a temprana edad, hacinamiento en los hogares, crianza a cargo de terceros, son las variantes sociales, que los imposibilitan a vivir una vida digna plena y feliz; sumado a esto enfrentar la diversidad de caracteres de docentes sujetos a paradigmas generados por sistemas histórico-culturales, que hoy es difícil erradicar y aceptar en la nueva normatividad.

Según análisis realizados, investigaciones en el aula de maestros comprometidos con la formación psicosocioafectiva de niños, niñas y jóvenes se ha logrado detectar que en niveles de Preescolar y básica hasta grado quinto hay mayor estabilidad emocional que aquellos que ingresan a grado sexto. Sin omitir que a tan temprana edad, las marcas de la vulnerabilidad afectan a un 30 por ciento de esos niños. Esto se debe que de Preescolar a quinto grado de primaria un solo maestro(a) interactúa en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

De ahí que se hace necesario el compartir de una experiencia pedagógica diseñada en el año 2008 en el IED NUEVA DELHI, ubicado en la zona cuarta de San Cristóbal, por un colectivo de maestros comprometidos y preocupados por cambiar la realidad de estudiantes de grados sextos cuya problemática principal era el "conflicto escolar" donde las niñas a diario, la intolerancia, el irrespeto, la irresponsabilidad en las labores académicas eran los principales objetivos de la ausencia escolar y la deserción.

En articulación con las áreas de: Educación Física, Biología, Artes y Sociales nace el Proyecto de vida "El jardín de la Personalidad" cuyo objetivo principal era: disminuir los índices de violencia y construir una sana convivencia en los grados

sextos jornada tarde. El proyecto consistía en sembrar pensamientos, plantas que en el centro de la flor reflejan una carita feliz, cuya filosofía se argumenta en "son los pensamientos positivos los que engrandecen al hombre"

Componentes a trabajar en el Jardín de la Personalidad.

- ☞ Partir de la selección de la planta a cultivar: en el área de Biología, reconocer las partes de la planta, sus funciones, analizar el tipo de suelo, en forma de declive para diseñar la técnica de arado en forma de surco.
- ☞ Establecer una relación entre las partes de la planta, sus funciones, con el núcleo familiar; estrategia realizada desde el área de sociales; experiencia muy positiva ya que los estudiantes, llegaron a conclusiones certeras y establecieron hilos conductores como el apoyo, asociado con el tallo, la raíz, nutrientes relacionados con el afecto, la plaga la asociaron con las malas amistades, las diversas situaciones de inconformidad, el fruto los hijos: en quienes estaba la libre elección de sostenerse o caerse dependiendo de la situación de cada quien.
- ☞ Seleccionar el terreno, sembrar las plantas, conseguir el abono, materiales necesarios para empezar a cultivar; actividad realizada por el área de Educación Física y Artes, en horas institucionales.
- ☞ Impulsar el liderazgo: Los estudiantes designados para realizar el cultivo fueron aquellos que estaban permanentemente fuera del salón.
- ☞ Desarrollo de la solidaridad cada planta simbolizaba un niño o niña, lo cual generó: tolerancia, respeto, el cuidado por sí mismo y por el otro.
- ☞ Establecer lazos con otras entidades como fundaciones con el objetivo de conseguir presupuesto o apoyo económico para el sostenimiento del proyecto.

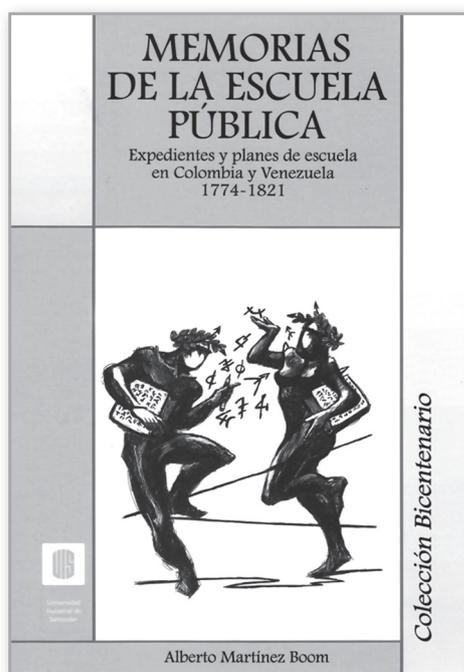
Conclusión

El proyecto "El jardín de la personalidad" generó un cambio académico y convivencial en los grados sextos; logró articular e integrar las diversas áreas estableciendo bases comunes en las dimensiones: cognitiva, socio afectiva y fisicocreativa; su enfoque humanista logró su principal objetivo: jóvenes libres, respetuosos, participativos, con el trabajo colaborativo de maestros capaces de investigar e indagar en nuevas propuestas pedagógicas para lograr personas dispuestas a cambiar su realidad y tener una mejor calidad de vida.

Memorias de la Escuela Pública

Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela 1774-1821

Alberto Martínez Boom



deriva plural de insinuaciones: primero hacia los maestros quienes pueden encontrar en este libro el testimonio de algunas marcas que aún perviven en ellos; en segundo lugar, hacia los investigadores de la educación que pueden emplear estas fuentes primarias como utillaje y material de consulta en sus propias investigaciones; y en tercer lugar hacia el lector curioso que sólo busca entrar en contacto íntimo con una masa documental que ciertamente refiere un acontecimiento importante, pero que sobre todo muestra un momento en la configuración de esas formas que si bien ahora se asumen como naturales, surgieron en circunstancias históricas particulares y en respuesta a desafíos o problemas específicos.

Un archivo de esta naturaleza no se encuentra dado, su construcción artificialmente demanda tiempo, rigurosidad, olfato investigativo para tener en cuenta los deshechos, es decir, lo que no es evidente aunque no esté escondido y que constituye un régimen de prácticas, la espera sin horizonte de los acontecimientos. Lejos de las ideologías y de las intencionalidades presento aquí un fragmento de memoria viva cuyo acceso inscribe cuerpos, negaciones, inmanencias y contingencias del maestro y de la escuela pública en su emergencia accidental.

Contribuir a la conformación de una memoria material de la escuela pública a través de estos invaluable testimonios es quizá el principal logro, sin embargo, importa actualizar la historicidad y el pasado de muchas de las técnicas y las palabras que aún persisten en las aulas y en las formas de enseñar, no inmutables, ciertamente, pero si quizá portando parte de los significados y los usos estratégicos con los que fueron configurados en su emergencia.

Podría seguir presentando elementos inherentes a este libro compilatorio pero prefiero dejar en ustedes una suerte de incitación estética, que no sólo invita a leerlo sino mejor a estudiarlo y a darle uso investigativo. En fin, hay algo misterioso y agónico en la memoria que como impulso atisba el deseo de conocer los colores y las formas de aquello que nos interroga con seriedad.

80

La acción de investigar enseña el valor superlativo de compilar y construir el archivo. Fueron necesarios muchos años de paciencia y búsqueda para lograr entretener un conjunto de documentos que si bien reciben el nombre de libro no constituyen una unidad. En el fondo un archivo no es una masa documental existente sino un proceso de construcción que recoge los enunciados de una práctica en su dispersión. Celebro entonces las elogiosas palabras de Armando Martínez Gárnica, director editorial de la Colección Bicentenario de la Universidad Industrial de Santander para quien este esfuerzo con el archivo y su memoria supone una suerte de reescritura de la historia educativa entre nosotros.

Lo cierto es que la puesta en circulación de este libro no busca solamente exhibir algunas joyas de archivo o rarezas documentales, sino que su publicación se inscribe en una

Educación y Cultura envía una sincera felicitación a Escuela País por sus quince años de continua labor

<http://www.escuelapais.org/>

Miguel Chavarro

Dotados de un manual de ética, nuestra formación y compromiso, desde el 21 de julio de 1996, un grupo de maestros comunicadores echamos a andar un proyecto comunicacional que dimos en llamar ESCUELA PAÍS y que desde entonces ha estado al servicio de la educación y los educadores, construyendo comunidad. Un poco antes de dicha fecha, quien esta nota escribe, había renunciado a continuar dirigiendo el Departamento de Comunicación de la Asociación Distrital de Educadores, ADE, al que estuvo vinculado como fundador y durante siete años, luego de su paso durante dos años más por la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, integrando el equipo que creó en 1986, la Radio Revista Proyección, de emisión nacional, la misma que había nacido para el impulso del Movimiento Pedagógico y la cohesión del magisterio regional en torno a su Federación. (Este espacio se cerró por decisión del Comité Ejecutivo en 1988).

Promediando el primer semestre de vida al aire, CODEMA y CANAPRO sumaron su generoso apoyo a nuestra iniciativa hasta hoy, creando secciones con información para asociados y formación cooperativa, lo que a mi juicio ha incidido en la propagación de una cultura de la solidaridad en contraposición al modelo económico imperante en el país.

En estos 15 años la estructura del programa se ha preocupado en el aspecto formativo por contenidos pedagógicos, cooperativos, análisis jurídico de normas que rigen la relación laboral de los docentes con el Estado, la oferta cultural, académica y recreativa de la

ciudad y un aspecto muy importante en nuestro trabajo ha sido el de abrirle espacio a niños y jóvenes para que el programa cuente con su visión de la realidad y la frescura de sus reflexiones. La sección de los niños es Bajitos y Pilos y la de los jóvenes, La Fuerza Fresca, FF. La estructura del programa siempre ha contado con el recurso de la poesía y en general de la literatura como elemento de sensibilización, y de la nota editorial y la sección Todo se supo, como espacio de opinión, sobre los temas de interés general. El programa ESCUELA PAÍS, *Magazín Pedagógico*, comenzó con una hora de duración en Radio Cordillera, en 1996. En 1997 pasamos a emitir en COLMUNDO Radio hasta el año 2002, cuando nos trasladamos a Radio Súper, tiempo que conservamos hasta el día de hoy. ESCUELA PAÍS como proyecto de comunicaciones se ha ido enriqueciendo con la creación de otros medios, como el periódico ESCUELA PAÍS Tinta, (2002) publicación mensual, con tiraje de 20.000 ejemplares de distribución gratuita y nacional que ya cuenta con 89 ediciones. En agosto de 2003 creamos la página Web (www.escuelapais.org) como apoyo a todo el trabajo y como un acercamiento a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Nuestro equipo humano hoy está integrado por los comunicadores sociales: Patricia Castañeda, Suzy Herrera Bulla, Javier Vargas Acosta; Gloria Esperanza Martínez, secretaria; Ricardo Ruiz Moreno, director emisor y asesor TIC; Camilo Andrés Bautista, diseñador; Denis Alberto Caicedo, representante comercial; Lilia Mercedes Colorado, comentarista jurídica; Diana Paola Chavarro Sánchez, coordinadora y Alejandro Rodríguez, grabador.

81

4-72
LA RED POSTAL DE COLOMBIA

**AHORA SOMOS 4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA
SERÁ REDIRIGIDO EN 5 SEGUNDOS A NUESTRO NUEVO SITIO**
<http://www.4-72.com.co>

**POR FAVOR NO OLVIDE ACTUALIZAR Ó AGREGAR A SUS
ENLACES FAVORITOS NUESTRA NUEVA DIRECCIÓN**

MUCHAS GRACIAS
4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA

www.serviciospostalesnacionales.com

• AGENDA PEDAGÓGICA •

Primer Congreso Latinoamericano de Movimientos Pedagógicos

Bogotá, D.C., Diciembre 5 a 7 de 2011

- Por la articulación de los movimientos pedagógicos de América latina
- Por una pedagogía emancipadora para una América Latina en transformación

Este congreso, que convoca a los Movimientos Pedagógicos de América Latina tiene como finalidad examinar la aplicación de las políticas públicas privatizadoras - que han dado ya resultados funestos en varios países- a la luz de las exposiciones de los Movimientos Pedagógicos. Nos proponemos además, mirar la situación de los Derechos Humanos de los Docentes y a analizar la articulación de las políticas públicas y la formación de los docentes.



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación



fecode
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES

Informes:

Correo electrónico:
presidencia@fecode.edu.co;
ceid@fecode.edu.co.

Educación para todos, los retos de educar en la diversidad

Organizado por la Fundación Saldarriaga Concha, tendrá lugar del 10 al 12 de octubre de este año en Bogotá.

Informes: Luis Ernesto Cuello Pinto, Asistente Administrativo, Pilar Herrera Comunicaciones.
educacionparatodos@pilarherreracomunicaciones.com.

82

Séptimo Congreso Nacional de Educación Técnica y Media Técnica

Agosto 10, 11 y 12 de 2011

Lugar: Cali-Valle, Auditorios: Sutev, Centro Cultural de Cali, Salón de Gobernadores, Comfenalco.



Fecode



Sutev



Instevalle



Sem-Cali



Sed-Valle

La educación debe ser una herramienta que prepara para acceder a la satisfacción de las necesidades básicas pero por sí sola no funciona cuando el Estado no dispone una nueva estructura y no tiene la capacidad de responder a las insuficiencias poblacionales. Se observa de manera lamentable cómo la Educación Técnica en Colombia ha ido perdiendo la fuerza y la importancia que merece; hoy se tiene un nuevo contexto histórico que exige un cambio estructural y el replanteamiento de los actores que intervienen en su proceso y proyección. Ejes temáticos del congreso: Política pública en educación técnica, media técnica y tecnológica; Dimensión académico-pedagógica de la educación técnica, media técnica y tecnológica; Normatividad jurídica nacional, regional y local para la educación técnica, media técnica y tecnológica.

Mayor información:

Página web del Sutev: www.sutevalle.org.
Correo: 7congresoedutecnica@sutevalle.org.
Janeth Valencia Benítez, Cel: 3176595554.

FECODE: ceid@cablenet.co ceidfecode.edu.co; SUTEV: nor-malestecnicasynocturnas@sutevalle.org; INSTEVALLE: instevalle@hotmail.com
www.instevalle.blogspot.com/; SEM-CALI: www.secretariadeeducacioncali.gov.co;
SED-VALLE: aastorquiza@sedvalledelcuaca.gov.co.

Distribuidores y Puntos de Venta Revista Educación y Cultura

Distribuidor Nacional



YSL MARKETING GROUP
Hernán Restrepo Isaza
Teléfonos: 8109437 - 3007752141
Cra. 29B N° 1A - 24 Barrio Santa Isabel (Bogotá)
email: yslmarketinggroup@hotmail.com

AMAZONAS

LETICIA
SUDEA
Cra. 9 N. 14-32
Teléfono 098 5924247

ANTIOQUIA

MEDELLÍN
Tiberio Castaño
Cll. 57 N. 42-60
Celular 311 7707177
Teléfono 0942913685

ARAUCA

ARAUCA
ASEDAR
Cll. 19 N. 22-74
Teléfono 097 8852123

ATLÁNTICO

BARRANQUILLA
ADEA
Cra. 38B N. 66-39
Teléfono 095 3563349
Norman Alarcón
Cll. 56 N. 46-104 Boston
Celular 3106601461

BOLIVAR

MONPOX
Rosalba Veleño
Cll. 10 N. 1A 17

CARTAGENA
Rosalba Guerrero Jurado
Celular 315 3562358
SUDEB
Calle del cuartel 36-32

BOYACÁ

CHIQUINQUIRA
Luis Miguel Aponte Martínez
Cll. 19 N. 9-61/9-36
Celular 314 2285854

TUNJA
Martha Ines Barrera
Cra. 7 N. 18-16
Teléfono 098 7432302
SINDIMAESTROS
Cra. 10 N. 16 47
Teléfono 098 7441546

CALDAS

MANIZALES
EDUCAL
Cll. 18 N.23-42
Teléfono 968801046

LA DORADA
Eduardo Muñeton
Cra. 10 N. 18-14 B. El Cabrero
Celular 311 2285963

CASANARE

YOPAL
SIMAC
Cra. 23 N. 11-36 Piso 3
Teléfono 098 6358309

CAQUETA

FLORENCIA
AICA
Cra. 8 N.6-58
Teléfono 098 4354253

CAUCA

POPAYAN
ASOINCA
Cll. 5 N. 12-55
Teléfono 092 8220835
Ediciones Ciudad Universitaria
Cll. N. 4-44
Teléfono 092 8244903

SANTANDER DE QUILICHAO
Cecilia Ramos Mellizo
Cra. 11 N. 4 22
Teléfono 092 8297949

CÉSAR

VALLEDUPAR
ADUCESAR
Cll. 16 A N. 19-75
Teléfono 095 5713516

CHOCÓ

QUIBDO
UMACH
Cra. 6A N. 26-94
Teléfono 094 6711769

CÓRDOBA

MONTERIA
ADEMACOR
Cll. 12A N. 8A-19
Teléfono 094 7865231
Manuel Guzman Espitia
Cll. 12A N. 8A-19 Buena Vista
Celular 314 5410085
Teléfonos 094 7835630
094 7865231

Eida Tobias
N. 26-52
Teléfono 094 7823522

CUNDINAMARCA

BOGOTÁ
ADEC
Cll. 22F N. 32-52
Teléfono 091 3440862

Luis Fernando Abadia Tasama
Cll. 25 N. 31A-52 Gran America
Celular 320 2736995
Teléfonos 091 2444155
091 2444174

Luis Fernando Betancur
Cra. 13A N. 34-36
Celular 315 8149282

Henry Castro
Cra. 13A N. 34-36
Celular 300 8283560

GUAJIRA

FONSECA
RIOHACHA
ASODEGUA
Cll. 9 N. 10-107
Teléfono 095 7285061

GUAINIA

PTO. INIRIDA
SEG
Julian Gutierrez Murillo
Teléfono 098 5656063

GUAVIARE

SAN JOSÉ DEL GUAVIARE
ADEG
Cll. 9 N. 22-56
Teléfono 098 5840327

HUILA

NEIVA
ADIIH
Cra. 8 N. 5 -04
Teléfono 098 8720633
José Fendel Tovar
Cll. 1G N. 15B-20
Teléfono 098 8737690

MAGDALENA

SANTA MARTA
EDUMAG
Cra. 22 N. 15 -10
Teléfono 095 4203849

META

VILLAVICENCIO
ADEM
Cra. 26 N. 35 - 09 San Isidro
Teléfono 098 6715558

NARIÑO

PASTO
SIMANA
Cra. 23 N. 20-80
Teléfono 092 7210696
Alirio Ojeda
Cll. 11 N. 29-32
Teléfono 092 7220424

NORTE DE SANTANDER

CÚCUTA
ASINOR
Avda. 6 N. 15-37
Teléfono 097 5723384

PUTUMAYO

MOCOA
ASEP
Cra. 4N. 7-23
Teléfono 098 4204236

QUINDIO

ARMENIA
SUTEQ
Cra. 13 N. 9-51
Teléfono 096 7369060

RISARALDA

PEREIRA
Libería Nuevo Libro
Cra. 4 N. 19-09
Teléfono 096 3332688
SER
Cll. 13 N. 6-39
Teléfono 096 3251827

SAN ANDRÉS ISLAS

SAN ANDRÉS ISLAS
ASISAP
Cra. 3 N. 6-25
Teléfono 098 5123829

SANTANDER

BUCARAMANGA
SES
Cra. 27 N. 34-44
Teléfono 097 6341827

BUCARAMANGA/SANGIL
Richard Campo Ballesteros
Cra. 8 N. 9-68
Celular 316 6649319

SUCRE

SINCELEJO
ADES
Cra. 30 N. 13A-67
Teléfono 095 2820352

TOLIMA

IBAGUE
SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Esquina
Teléfono 098 2646913

VALLE

CALI
SUTEV
Cra. 8 N. 6-38
Teléfono 092 8811008

VAUPES

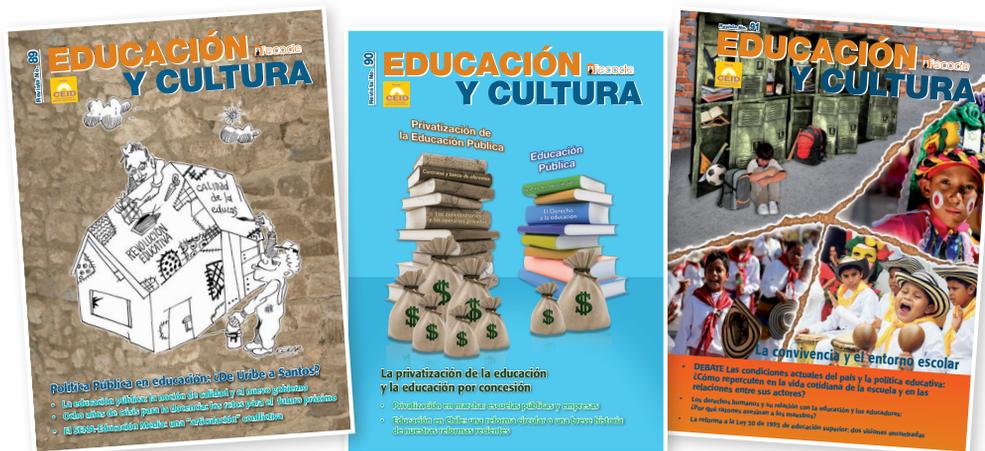
MITÚ
SINDEVA
Cra. 12 N. 15-17
Teléfono 098 5642408



Línea Gratuita 01-8000-12-2228



Obsequio y Adquisición de las Colecciones de la **Revista Educación y Cultura**



La Revista *Educación y Cultura* es una publicación de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, que desde el año 1984 viene divulgando aspectos importantes relacionados con la política pública en educación, investigaciones e innovaciones educativas, temas de actualidad y de gran interés para los educadores, docentes e investigadores en educación. Además, la revista es baluarte de las conquistas para el reconocimiento de la labor de los maestros colombianos y representa un faro de creatividad y de discusión del *Movimiento Pedagógico Colombiano*, ampliamente reconocido en el exterior. Con cuatro números al año, la revista llegó a sus 25 años de existencia en el año 2009, y, en el año 2011, publica su edición número 90.

Para recibir una colección de obsequio:

La dirección de la revista y su Consejo Editorial, ofrecen, en calidad de donación una colección completa de los cincuenta números disponibles de la revista *Educación y Cultura* a la entidad educativa, organización no gubernamental o instituto de investigación que esté interesado. Aquellas instituciones que deseen recibir la donación, dirigirse a la oficina de la revista enviando una carta con dicha solicitud.

La colección será enviada a la dirección que se nos indique. El transporte de la caja corre por cuenta de la entidad que reciba la colección y se cancela contra entrega en la dirección y ciudad que se nos indiquen.

Al dirigir su comunicación por favor no olvidar anotar:

Nombre del representante legal o director de la institución, Dirección, Teléfono y Fax, Teléfono celular, correo electrónico, Nombre de la persona a quien debe enviarse la caja, Ciudad.

Para adquirir una colección completa:

Una colección completa de los cincuenta números disponibles tiene un costo de \$155.000.00 (Ciento cincuenta y cinco mil pesos) sin incluir el envío.

Por favor comunicarse con:

Revista **Educación y Cultura**. Carrera 13 A no. 34-36/54. Fax 232 7418. PBX 3381711 Ext. 125.
Línea gratuita nacional: 01-8000-12-11118. Teléfono celular: 315 529 9515.
Correo electrónico: yeimyp332@hotmail.co; revedcul@fecode.edu.co. Bogotá, D.C. www.fecode.edu.co.