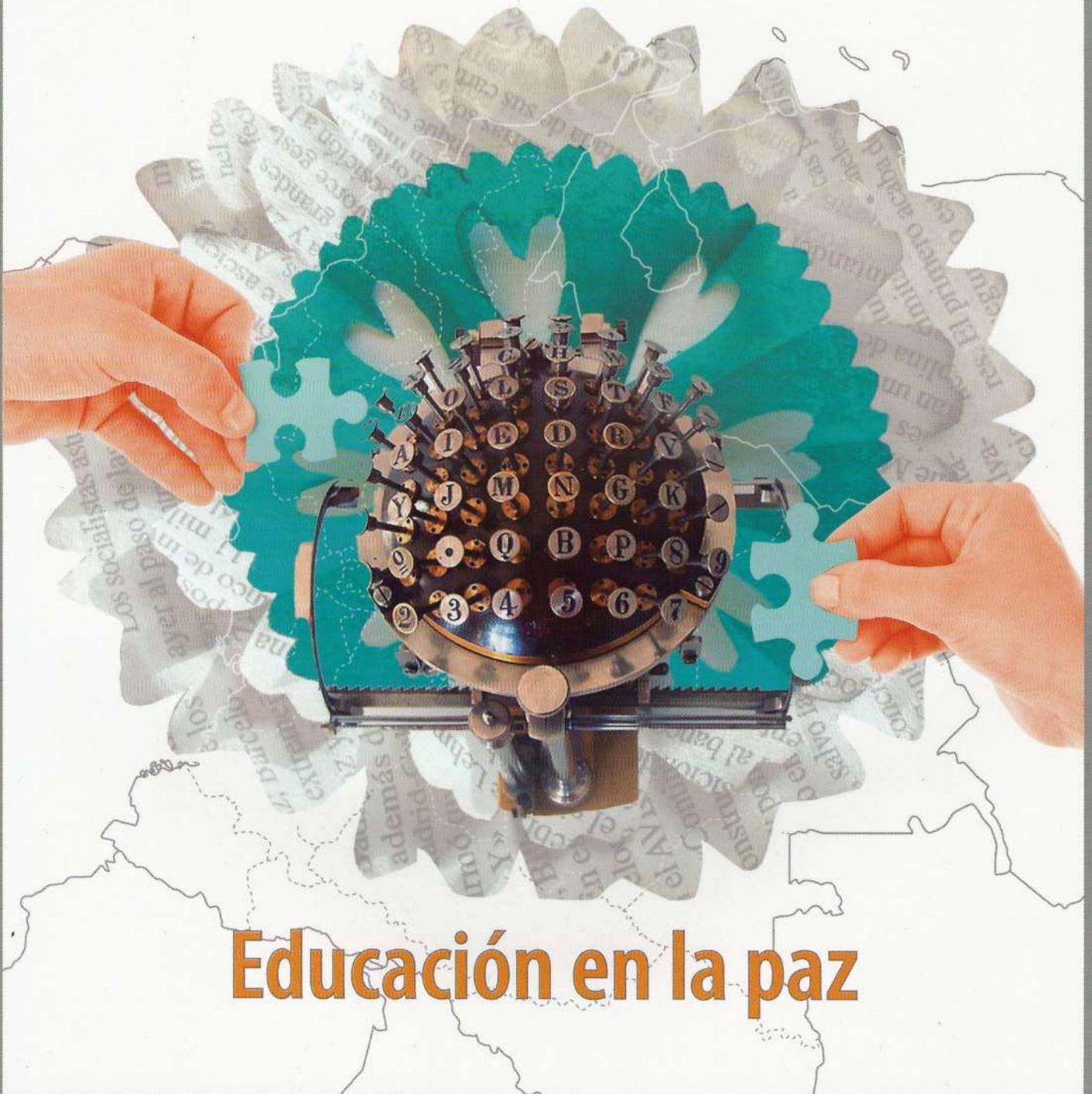


EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE MAYO DE 2015



Educación en la paz

COLECCIÓN

Revista Educación y Cultura

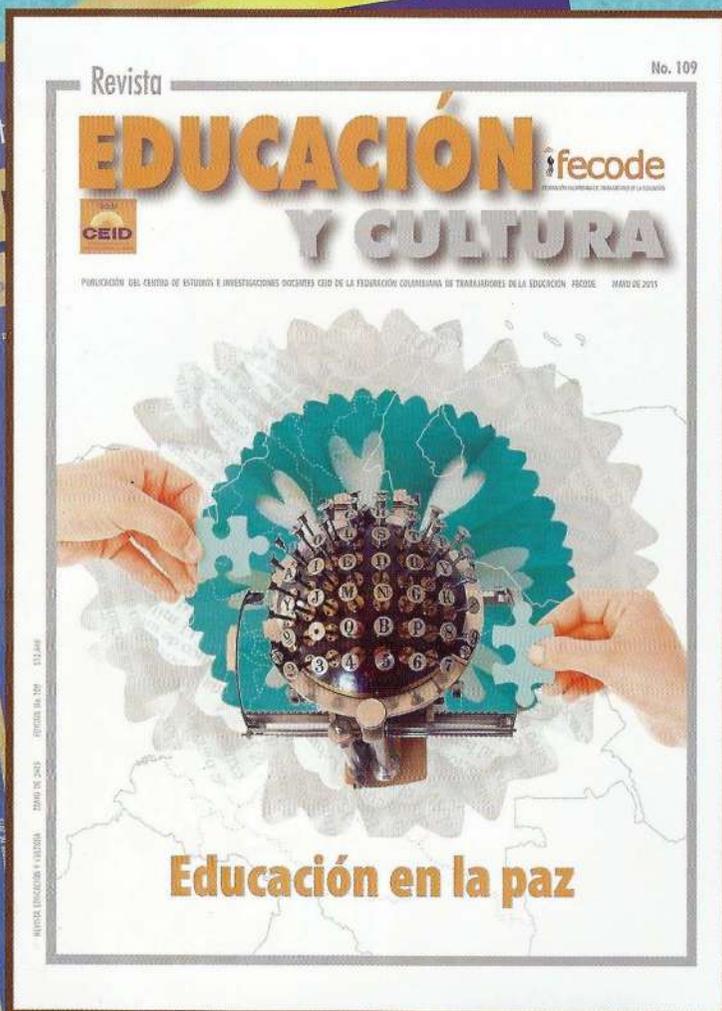
32 años construyendo el movimiento pedagógico

50
revistas

de ediciones anteriores
hasta la edición Número 85.

por tan solo **\$150.000**

Precio especial para suscriptores activos \$120.000



CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

Encuentre la información que necesita

para acertar en los ciclos de pregrado y posgrado.

Consulte los mejores programas académicos
sin costo en nuestras guías.

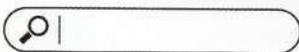


Guía del estudiante

GUÍA PROFESIONAL POSGRADOS

Descargue la mejor información
completamente gratis

Pasos para descargar nuestras guías digitales

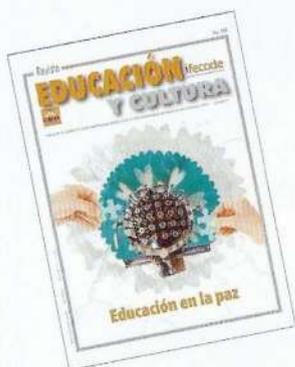
1. Ingrese desde su celular a su tienda virtual   
2. Ubíquese en el ícono buscar y escriba Lector QR 
3. Descargue una app de manera gratuita 

4. Escanee el QR de esta pieza 

5. Disfrute de nuestras Guías digitales 

Comuníquese

Llamando en Bogotá al 425 52 01 o desde el resto del país a la línea gratuita 01 8000 510 888 • suscripciones@publicacioneslegis.com
www.guiadelestudiante.co • www.guiadeposgrados.co



Revista Educación y Cultura
 Mayo - Junio de 2015 No. 109

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



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



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
 Prensa Moderna (Cali-Colombia)

Revista Educación y Cultura
 Distribución y suscripciones
 Calle 35 no. 14-55
 Teléfonos 2453925 Ext. 104
 Línea gratuita: 01-8000-12-2228
 Celular: 315 529 9515
 Telefax: 232 7418
 Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

Comité Ejecutivo



Presidente
 Luis Alberto Grubert Ibarra
 Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
 Ricardo Avendaño Pedrozo



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
 Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
 Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
 Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
 Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
 Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
 Jairo Arenas Acevedo
 Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
 Luis Alfonso Chala Lugo



Secretario General
 Rafael David Cuello Ramírez
 Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
 Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
 Libardo Enrique Ballesteros Hernández



Secretario de Asuntos Educativos
 Carlos Enrique Rivas Segura
 Miembro Comité Editorial



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
 Over Dorado Cardona



Fiscal
 William Velandia Puerto

Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



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



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

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
 Editor
 CEID



Marcela Palomino A.
 CEID



Sandra Mazo
 Corrección de estilo



John Ávila B.
 Director CEID



Luis Fernando Escobar
 CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
 Diseño, diagramación e ilustraciones



José Hidalgo Restrepo
 CEID



Vanessa Parra Rojas
 Secretaria Revista

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Las urgencias de una cátedra de paz en la escuela: Rutas de formación
Piedad Ortega
- 15** Saberes de educadores para pensar la educación para la paz en tiempos de postconflicto
Edward Amorocho, María Mercedes Giraldo, Jhon Granados, Carolina Montagut, Mónica Hilarión y Rosa Ludy Arias
- 23** La escuela en tiempos de post-acuerdo: enseñanza de la historia y contramemoria crítica
Jhon Diego Domínguez Acevedo y Ferney Quintero Ramírez
- 31** La participación democrática y su relación con la educación
Estanislao Zuleta
- 38** Eduardo Galeano (1940-2015)
Pablo Gentili
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 43** Las figuras de infancia configuradas por los niños en situación de desplazamiento por el conflicto armado, en la Institución Educativa Luis Carlos Galán (Altos de Cazuca)
Angélica Paola Carvajal y Luisa Fernanda Acosta
- 52** El sentido de la participación, el currículo y la narratividad con base en los elementos de una educación plena de y en Derechos Humanos
William Mantilla Cárdenas
- MOVIMIENTO PEDAGÓGICO**
- 59** Educación pública y equidad
Antonio Benavides Hernández
- INTERNACIONAL**
- 65** Entrevista a Henry Giroux
Por: Camilla Croso
- 71** Pedagogía para la paz y la fraternidad
Flora M. Hillert
- CULTURA**
- 74** Hatfields & McCoys vs. Una historia sencilla. Dos obras de la narrativa cinematográfica como pretexto para hablar de convivencia
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

Este número de Educación y Cultura, se fue fraguando en el calor del Paro Nacional del Magisterio, realizado entre el 22 de Abril y el 7 de Mayo del presente año, para presionar que el Gobierno Nacional atendiese y resolviese favorablemente respecto a un pliego de peticiones cuya justeza nadie se atrevió a poner en duda, no obstante, toda la artillería mediática que se desplegó para minimizarlo y hacer ver otras cosas, diferentes, e incluso, contrarias de las que se reivindicaban.

Una evaluación en justicia respecto a los logros alcanzados por el movimiento exige contrastar el pliego presentado con los acuerdos logrados en el marco de las políticas que se cursan en los actuales momentos. Ese ejercicio nos permite afirmar que se logró un buen acuerdo, sin descartar que, en algunas pocas cosas, hubiese podido ser mejor. Pero igualmente, nos da autoridad para rechazar algunas consideraciones que ofenden nuestra integridad. Algunos olvidan, al hacer sus valoraciones, que el llamado pre-acuerdo fue sometido a la consideración de la Junta Nacional en pleno y que, sólo después de una deliberación intensa, se llegó a su aprobación por una amplia mayoría. Por ello, no caben allí consideraciones rastreras –ni vendidos, ni traidores– soportadas en manejos equívocos, de los términos de la negociación.

Yerran, lamentablemente, quienes pretenden hacer mediciones nostálgicas, basados en tiempos ya idos. Estamos viviendo otra época del desarrollo neoliberal, signada por la pretensión de minimizar los derechos para maximizar las ganancias, aún cuando se hable todo el tiempo de derechos. Incluso, debiendo colocarnos como trabajadores, frente a un Estado que está dejando de ser para abrirle el espacio a un Gobierno global que no tendría responsabilidades con los nacionales de ninguna parte, porque las naciones van quedando reducidas a un concepto referido a cosas del pasado. Por tal razón, éste, es un logro político y pedagógico que bien valdría la pena valorar, más allá de lo gremial.

La capacidad de movilización demostrada por el Magisterio superó todas las expectativas. El Gobierno y los medios se desconcertaron por momentos ante la magnitud de las marchas que se realizaban en todas las ciudades. Pero, todos sabemos que eso, siendo muy importante, no era suficiente. Tampoco podríamos sobrestimar nuestras posibilidades, ni pretender ganar todo de una vez. Están todas las fuerzas intactas –no hay sancionados ni lesionados– para futuras batallas que, de seguro, serán mucho más difíciles que ésta.

Hemos logrado avanzar en la concreción de nuestras aspiraciones con los acuerdos suscritos por el Gobierno Nacional, no obstante los compromisos previos que él ya había contraído con la OCDE que condicionaban el Plan Nacional de Desarrollo, en una cesión inadmisibles de soberanía que, el Congreso en pleno, estaba dejando pasar sin resistirse. Con la capacidad de movilización demostrada por los educadores, el Gobierno debió hacer importantes cambios de destinaciones en el Plan para atender a nuestras demandas que, de conjunto, significarían asignar \$ 5.1 billones de pesos adicionales al presupuesto de educación. Por primera vez, la Federación se

ha planteado la nivelación de los salarios de los educadores con los demás trabajadores del Estado del mismo nivel de formación académica y ya hemos ganado 12 puntos en ese propósito, sin declinar en la meta de la nivelación total.

El haber conseguido que la evaluación de los educadores del Decreto 1278 de 2002 sea diagnóstica y formativa, es un logro de gran importancia político-pedagógica para los nuevos educadores, que nos permitirá avanzar en la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA–, buscando acordar que se evalúan los procesos para corregirlos y ajustar sus desarrollos, y, no las personas para castigarlas o escarmentarlas. Y esto, nos obligará a mirar también la evaluación que hacemos a los alumnos, lo cual podría significar un gran avance en lo pedagógico que todavía no se dimensiona. En los demás puntos del pliego también se lograron avances significativos, salvo en lo referente a la conquista del preescolar de tres grados. Este traspiés, revela cuál es, realmente, el interés que asiste al establecimiento respecto de los niños. Muchas expresiones lastimeras y campañas mediáticas, antes y durante la negociación, reclamando el regreso de los niños a la escuela, para pretender hacer oposición al paro, tomándolos a ellos como pretexto, pero, ninguna resonancia en el Gobierno al momento de definir sobre la concreción de sus derechos.

En este número de la revista se decidió dar espacio a artículos que trataran sobre educación y paz, en razón del proyecto “*escuelas territorios constructores de paz*” y, por ello mismo, hemos considerado pertinente hacer las acotaciones precedentes; porque resulta cierto y hasta urgente, que nos eduquemos en el manejo de lo sindical, no sólo para tener mejores dirigentes, sino, bases con la claridad y el compromiso político necesarios para garantizar que sí sean los compañeros más cualificados los que estén al frente de su organización gremial. Las dirigencias, en últimas, son la expresión del nivel de conciencia que prevalece en sus representados.

Finalmente, consideramos necesario señalar que el silenciamiento de los fusiles que se persigue en La Habana, si se da, será apenas un paso. Urgen otras cosas, como por ejemplo, una justicia del reconocimiento amarrada a la justicia distributiva en la prosecución del bienestar general. En éste sentido, los y las invitamos a pensar con nosotros, en lo que sería menester para contribuir, desde la educación, a la construcción de una paz verdadera. FECODE, de cara a las negociaciones de la Habana, invita a todos los educadores para que desde las escuelas, en nuestro quehacer cotidiano, nos vayamos constituyendo, desde ahora, en garantes de la democracia y constructores de la paz social que requerimos todos y todas las y los colombianos, y llama a las partes a superar las diferencias que ponen en riesgo la concreción de este propósito.



Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

La encrucijada de la educación en la paz

A raíz de las conversaciones del Gobierno con la insurgencia, para la terminación del conflicto armado, la paz se ha convertido en una palabra a la que se atribuyen tantos significados como intereses de los distintos grupos sociales, económicos, religiosos, políticos, militares, jurídicos, de tal manera que los medios no cesan de producir información sobre presupuesto para la paz, construir la paz en los corazones de los fieles, preparar las fuerzas militares para el postconflicto, hacer el marco jurídico para la paz, y por supuesto, el Gobierno no cesa en repetir que todo lo que hace es para lograr la paz.

Pero una cosa es llegar a acuerdos para terminar el conflicto armado, y otra, poner las condiciones para una paz duradera.

Francisco De Roux señala que; construir la paz tiene que ver con el reconocimiento de profundos vacíos que marcan nuestra historia de violencia y partidismos irreconciliables: vacío de Estado, vacío económico, vacío de sociedad civil, vacío de justicia, y principalmente, un vacío ético. ¿Cómo construir la paz cuando el Gobierno le apuesta a un Plan de Desarrollo de corte neoliberal, que pone todo el accionar del Estado en función de los intereses de los grandes grupos económicos internacionales y privatizadores de lo público? ¿Cómo hablar de paz sin hacer nada por cambiar nuestra condición de ser el país más inequitativo de la región? ¿Se puede llegar a la paz con un aparato judicial corrupto y politizado?

Pero de todos esos vacíos, que ha tratado de llenar la guerrilla, el narcotráfico, los paramilitares, y de los que se han aprovechado las multinacionales para celebrar tratados y hacer negocios con los dineros públicos, el más grave, es el vacío ético.

En toda su historia, nuestro país no ha podido construir una ética civil que regule lo público como un asunto de todos, que nos haga sentir parte de una Nación, que genere sujetos políticos para participar en el proyecto de bienestar social gracias a la inversión correcta de nuestros impuestos. El vacío ético es la ausencia de comunidad, que nos vuelve indiferentes frente a lo que pasa mientras no nos pase a nosotros. La iglesia se ocupó de formar buenos católicos, pero eso no coincide siempre con hacer buenos ciudadanos.

Por ética civil entendemos la apropiación y el uso ciudadano de unos principios de actuación bajo el Estado de Derecho que regula la vida social y cuyos criterios están basados en el

respeto a las normas, la solidaridad, la fraternidad, la alteridad, la responsabilidad con los bienes públicos y la búsqueda del bienestar de todos.

Vivir en una ética civil es estar maduro para resolver los conflictos de una manera democrática, argumentando y llegando a acuerdos que asuman la diferencia, no como una amenaza, sino como una oportunidad: admitir la pluralidad, excluir la dominación y aceptar la contradicción.

Es en este contexto como podemos preguntarnos por una educación en la paz, que primero pasa por un reconocimiento de las dificultades que nos han llevado a ser lo que somos, y luego a la proyección de una propuesta posible: la educación democrática.

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación –FECODE–, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes –CEID–, y en general, el Movimiento Pedagógico, han venido construyendo la propuesta del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo –PEPA– que se orienta críticamente en esta misma dirección.

Por educación democrática, entendemos una educación que permite el reconocimiento de cada uno como sujeto activo, participando en la vida ciudadana y ejerciendo sus derechos, que encuentra en el conocimiento una fuente de transformación para su desarrollo integral y la solución de los problemas naturales y sociales que le presenta la realidad en la que vive inmerso. Una educación que apunta a su formación ética, estética, lúdica, política, en todas las dimensiones de lo humano y no solamente a educarlo para el capital laboral en función de las necesidades económicas de las empresas.

La educación en la paz es un gesto colectivo, que genera una cultura de la convivencia, basada en la dignidad de la persona humana y el compromiso social de sacar adelante nuestro país con el aporte de todos los ciudadanos.

Quedó demostrado en el Paro Nacional del Magisterio que existe y se consolida cada vez con mayor fuerza, un Movimiento Pedagógico, cultural y social, que reivindica la educación pública como derecho, y al maestro, sujeto designado históricamente como el actor principal en la construcción de una educación en la paz.

Norte de Santander, Colombia.

Plan de Trabajo 2015 –CEID– ASINORT



ASINORT Agradece a todos los delegados comprometidos con la calidad educativa, en fortalecer el crecimiento pedagógico en los procesos de enseñanza, aprendizaje, con todos los compañeros maestros, gestionando frente a ellos las capacitaciones dentro y fuera de las instituciones educativas; presentando el siguiente plan de trabajo para el presente año:

1. Se fortalecerá el proceso de investigación en el campo educativo, y se ejecutarán proyectos, presentándolos a las Secretarías de Educación, universidades y entidades que benefician al educador.
2. El director/a del CEID, convocará a los maestros investigadores para proyectar propuestas en el fortalecimiento del III Congreso Pedagógico.
3. Las directrices que ordene la Federación Colombiana de Educadores en el fortalecimiento de la calidad educativa, se entregarán en las reuniones con los Secretarios de Asuntos Pedagógicos.
4. Se trabajará con maestros en las pruebas SABER, ICFES, que brinden ayuda a las instituciones educativas.
5. Se capacitará a los maestros provisionales los días sábados, preparándolos al Concurso Nacional en las convocatorias que el Gobierno presente, para que tengan oportunidad de nombramiento.
6. Se organizará la biblioteca de ASINORT poniéndola al servicio del Magisterio Norte-Santandereano.
7. Se presentará la propuesta a las universidades, para que a los hijos de los educadores se les descuente el 25% en el valor de la matrícula a la carrera profesional que ellos deseen.
8. Se gestionará con la Universidad Simón Bolívar el Doctorado para todos los maestros que hoy tienen maestría, y puedan presentar propuestas con un valor económico que favorezca a nuestro gremio.
9. Se ejecutaran acciones para que la Caja de Compensación Familiar COMFAORIENTE y Secretarías de Educación Municipal – Departamental capaciten a los docentes en: Política educativa, evaluación, relaciones humanas, Planes de Desarrollo, ascenso y

reubicación, cursos crédito para ascenso, urbanidad para todos, proyectos de investigación, y cursos de bilingüismo con el tecnológico.

10. Se realizará el Congreso Pedagógico Municipal y Departamental FECODE – ASINORT.
11. Se participará en el Congreso Pedagógico Nacional de FECODE.
12. Se hará entrega de una Beca por Institución Educativa para la realización del curso de bilingüismo.

Antioquia, Colombia.

Plan de Trabajo 2015 –CEID– ADIDA

ADIDA

La Secretaría de Asuntos Pedagógicos y Educación Sindical de ADIDA, entre sus funciones tiene el promover y organizar capacitaciones, estudiar posibilidades de mejoramiento y actualización de los sistemas, planes, proyectos, programas y contenidos de la educación; todo articulado con las líneas trazadas desde el CEID Nacional FECODE. En ese orden de ideas, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de ADIDA, presenta al Magisterio, una proyección de los eventos y actividades que se desarrollarán en el año 2015, con la intencionalidad de hacer más efectiva la participación y el cumplimiento de las funciones gremiales.

Actividades Periódicas

- El día de la pedagogía.
- Reuniones de los equipos de trabajo pedagógico e investigativo.
- Reuniones equipo coordinador.
- Reuniones equipo asesor.
- Asambleas generales del CEID.

Eventos

- Juegos y Rondas Infantiles (fecha por definir).
- V Seminario Diversidad, etnoeducación y cátedra estudios afrocolombianos. (agosto).
- V Seminario Paulo Freire (fecha por definir).
- Foro Escuela y Violencia (fecha por definir).
- Simposios de investigación (junio).
- 3er Encuentro de Pedagogía, Investigación y Experiencias Alternativas: pedagogías para el mundo de la vida. (octubre).
- Participación en el Tercer Congreso Pedagógico Nacional

Publicaciones

- Dos Correos pedagógicos (uno por semestre).
- Un Libro sobre Experiencias Pedagógicas Alternativas.
- Un libro de memorias de los encuentros de pedagogía.

Bogotá, Colombia

III Congreso Nacional de investigación en enseñanza de la biología



Universidad Autónoma de Colombia

Del 5 al 17 de octubre de 2015

Evento académico que pretende seguir incentivando y consolidando las discusiones sobre los aspectos que convocan a los profesores investigadores de Biología y Educación Ambiental; esto es, abordar aspectos como: qué significa ser profesores de Biología y Educación Ambiental en nuestro país, la enseñanza de la Biología como campo de conocimiento, cuál es el lugar que ocupa la investigación didáctica y pedagógica en la educación en Biología y Educación Ambiental, las políticas educativas (por ejemplo la definición de los lineamientos curriculares del sistema educativo colombiano o la formación inicial y permanente de profesores), la formación de profesores desde referentes y enfoques que respondan a las realidades y necesidades del país, entre otros.

Homenaje al Maestro Carlos Gaviria Díaz



Carlos Gaviria Díaz, con gran dignidad y justicia, llevó en su vida el honroso título de maestro. Título bien ganado por sus 40 años de docencia, pero además, porque en su vida, cuando no ejerció la docencia, su labor como Magistrado, Senador, candidato Presidencial, conferencista y escritor, las hizo con ahínco pedagógico y el espíritu del Magisterio. Su vida pública fue cátedra permanente de democracia, ética, derechos humanos, política y ciudadanía crítica. Sus diarias acciones en público terminaban convirtiéndose en cátedra; sus ideas, jurídicas o filosóficas, y sus

declaraciones al país, siempre fueron expresiones de un demócrata convencido e innegablemente radical, donde radical no significa ni dogmático ni fundamentalista, sino que toma las cosas por su raíz, incluyendo la vida y el conocimiento; y en todas ellas dejó impresa una huella pedagógica. Uno de los mejores ejemplos de su pasión y vocación pedagógica, es su obra "Mito o logos", que en las propias palabras del maestro, es "para quienes se acercan al pensamiento filosófico con espíritu lúdico y gozoso". Una forma de hacerle honor a su memoria, es leer y disfrutar con alegría infantil y enorme apertura a la maravilla del asombro; esta pequeña obra del maestro, que además de filosofía, deja en ellas unas lecciones sobre la vida, el pensamiento, la política y la democracia.

John Ávila Buitrago

Seminario Evaluación Diagnóstica y Formativa con académicos y facultades de educación



El jueves 21 de mayo se realizó el seminario sobre Evaluación Diagnóstica y Formativa –EDF– con la comunidad académica y facultades de educación, quienes participaron a través de investigadores que han indagado y publicado sobre el tema de evaluación de docentes. El encuentro fue convocado por FECODE y el CEID-FECODE con el objetivo de analizar las perspectivas teóricas, las características y los enfoques sobre evaluación y específicamente la propuesta para los docentes del Decreto 1278/2002 que será transitoria mientras se consensua el Estatuto Único Docente; igualmente, se propone fortalecer las relaciones con la comunidad académica y las facultades de educación para la formulación de políticas educativas que promuevan por el fortalecimiento de la profesión docente y la defensa de la educación pública.

La escuela en el postconflicto colombiano



Como una contribución de FECODE a la propuesta de una educación y una escuela comprometidas con la formación ciudadana que asuma

el liderazgo de los procesos políticos, sociales, culturales y sindicales para la consecución de la paz con justicia social, democracia e igualdad, y en desarrollo del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA–, el CEID-FECODE está realizando la compilación de las Experiencias Pedagógicas Alternativas relacionadas con el tema Educación y Paz. Para esta tarea es preciso hacer el registro de las experiencias que los docentes y líderes sociales estén desarrollando en las instituciones educativas y comunidades, quienes estén interesados en socializar sus experiencias, pueden enviar un resumen ejecutivo al correo: ceid@fecode.edu.co.

CUT denunciará al gobierno colombiano ante la OIT



El gobierno de Juan Manuel Santos posa como responsable de los derechos de los trabajadores, sin embargo, sus acciones desconocen los derechos sindicales y laborales.

La conferencia 104 de la OIT tendrá voces que denunciarán al Gobierno Nacional por desconocer los convenios ratificados por Colombia con el fin de proteger los derechos de los trabajadores y garantizar la huelga, el diálogo y la búsqueda de soluciones a las problemáticas que los aquejan.

Entre el 1º y el 13 de junio de 2015 se realizará en Ginebra, Suiza, la Conferencia 104 de la OIT. Allí estarán las tres centrales de trabajadores de Colombia, y la CUT tendrá la voz. Su objetivo será denunciar las violaciones a los derechos sindicales y laborales en Colombia, con el fin de que el gobierno haga dos tareas: explique y corrija.

"La CUT va con varias expectativas, puesto que va a llevar un informe crítico sobre la situación de la libertad sindical en Colombia y la aplicación de los convenios. Así mismo, haremos mención de las dificultades que hubo en las negociaciones del sector público con el gobierno, pero también presentaremos denuncias públicas por el comportamiento del gobierno en materia laboral y de impunidad", manifestó Diógenes Orjuela, ejecutivo de la CUT nacional.

En esta conferencia, la CUT también informará que el Gobierno colombiano sigue estigmatizando a los trabajadores que ejercen el derecho a la huelga, en tanto los presenta como enemigos de la sociedad y no como defensores de derechos, al tiempo que se niega a negociar con ellos en medio de los conflictos laborales.

Luis Alejandro Pedraza, presidente de la CUT, sustentó: "en el informe general que presentará la CUT a la OIT sobre el comportamiento de la actividad laboral en Colombia y la aplicación de los convenios, haremos énfasis en los derechos a la asociación, la libertad sindical y la negociación colectiva los cuales tienen que ver con los convenios 87 y 98 de la OIT. En Colombia, está haciendo carrera el hecho de que hacer huelga en el marco de lo que establece la Constitución Política es ir en contra de los intereses de la empresa afectada o del Gobierno, como ocurrió semanas atrás con el magisterio y, en este sentido, nosotros consideramos esto como una política desconsiderada y ausente de responsabilidad por parte del Estado".

Finalmente, se tratará otro tema bastante relevante, la contratación de trabajadores mediante diversas maniobras para evadir el pago de prestaciones y evitar garantizar el derecho a la asociación y la libertad sindical.

Bogotá, D.C. Colombia.

Cátedra abierta de la Universidad Pedagógica Nacional "Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz". Primer Semestre 2015

La Cátedra pone en consideración la problemática del derecho a la paz y promueve la discusión sobre el mismo. En esa medida, su horizonte de sentido es situar una pedagogía de la paz desde sus múltiples configuraciones, articuladas con la historia reciente, la memoria histórica, los derechos humanos, la violencia y las matrices ético-políticas que la estructuran.



Las urgencias de una cátedra de paz en la escuela: Rutas de formación



Piedad Ortega Valencia

Profesora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora de la Cátedra de Paz.

Dar la palabra al otro, en vez de arrancársela, es un gesto de humanidad que nos afirma en el placer inédito de existir entre los hombres. Pero «dar la palabra» no es un gesto sin consecuencias. Es un esfuerzo que entraña una apertura al mundo, desde lo más íntimo e interno, para acoger las palabras nuevas que están por venir.

Fernando Bárcena

Resumen

Esta reflexión se escribe con un profundo desasosiego e indignación. Se las comparto parafraseando a José Saramago, porque me duele el mundo donde vivo y están viviendo mis hijos, mis allegados, mis próximos, mis cómplices, mis estudiantes, tantos extraños, tantos rostros de una generación habitada por la crueldad y el desprecio al otro.

Así que la reflexión a la que nos disponemos asume esta disposición subjetiva pero también un posicionamiento pedagógico que intenta movilizar el desasosiego y la indignación en acciones ético- políticas, con el propósito de construir en la escuela una pedagogía de la memoria histórica desde un anclaje en los derechos humanos y sobre todo, territorializada en la vida cotidiana, con sus rituales y conflictos, sus sonoridades y silencios, sus padecimientos y alegrías, con la intensidad de una urgencia colectiva que clama por una paz con justicia y democracia.

La estructura del texto propone reconocer inicialmente los equipajes que los maestros requieren recepcionar, apropiarse y resignificar en un escenario de formulación de políticas y normativas para atender las múltiples demandas que se le hacen, en términos de las urgencias e imperativos de la “cátedra de paz”. Posteriormente se da cuenta de un referente analítico para orientar procesos de formación desde un abordaje situado en las narrativas testimoniales de la violencia política.

Palabras clave

Cátedra de paz, escuela, formación, memoria histórica, derechos humanos.

Los equipajes con los que requiere contar la escuela

Presentar unos rasgos del contexto en el que se sitúa el imperativo de formular una cátedra de paz, atiende a la invitación del padre Javier Giraldo, cuando nos plantea que:

“En primer lugar, quisiera invitarlos a tener una mirada amplia en la misma comprensión de la Paz. La violencia y el conflicto que afectan a la sociedad colombiana no se reducen a la lucha armada, aunque ésta sea una expresión, la más dramática, de ese conflicto. La violencia y el conflicto tienen raíces muy hondas en Colombia, tanto económicas como políticas, históricas y sociales, y la paz jamás se lograría sin afectar esas raíces. Por ello, los puntos de la agenda acordada para estos diálogos, como son los problemas de la tierra, la participación política, las garantías de derechos, la situación de las víctimas y el problema de la droga, nos afectan a todos y debiera escucharse y promoverse la participación de todos los sectores sociales del país en la búsqueda de soluciones”.

Es importante indicar que mediante la Ley 1732 de 2014³, se establece la “cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”, la cual expresa lo siguiente:

Artículo 1°. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente. Parágrafo 1°. En observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo. Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población³.

Esta ley requiere reglamentarse, por ello nos preguntamos ¿desde dónde, con qué lógicas, bajo que presupuestos pedagógicos, con qué principios ético-políticos y con quiénes?⁴

Hay ausencias en este proceso de múltiples voces, acumulados teóricos, resultados de investigaciones, tradiciones en la formación pedagógica, etc.

Es por ello que a partir de una revisión documental existente en el país, es necesario dar cuenta de las normativas que se han expedido desde el año 1991, las cuales exigen reconocerse para su estudio y articulación con los procesos de formación en términos de antecedentes, emisores de políticas, formulaciones normativas e implicaciones educativas. Al respecto se identifican: i) los lineamientos constitucionales y legales explícitos en la Constitución de 1991, ii) la Ley General de Educación de 1994, iii) Disposiciones jurídicas sobre el Sistema Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la preven-

“...Es necesario dar cuenta de las normativas que se han expedido desde el año 1991, las cuales exigen reconocerse para su estudio y articulación con los procesos de formación en términos de antecedentes, emisores de políticas, formulaciones normativas e implicaciones educativas...”

ción y mitificación de la violencia escolar [2013]; iv) el Programa de educación para el ejercicio de los Derechos Humanos [edu-derechos 2010]; v) Ley de justicia y paz [para atención de procesos de Desmovilización, Desarme y Reinserción, 2005]; vi) la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras,[1448 de 2011]; vii) Marco jurídico para la paz, por medio del cual se crea los instrumentos jurídicos de *justicia transicional* con el fin de adelantar negociaciones con las FARC-EP [2012].

A este inventario se le suma la expedición de otra serie de normativas que interpelan y exigen ser problematizadas para que en lo posible sean suspendidas, dado su alcance y efectos altamente represivos en los procesos organizativos y de movilización social⁵.

De igual modo, en Colombia es relevante nombrar los documentos que se están produciendo en el escenario de la Mesa de Conversaciones⁶ y Negociación de la Habana, donde participan representantes del Gobierno Nacional y delegados del movimiento insurgente FARC- EP (Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia, ejército del pueblo). En este escenario se destacan los documentos de pre-acuerdos y los informes de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas⁷, detallamos los temas que se investigaron y sus autores:

- Sergio de Zubiria: “Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano”
- Gustavo Duncan: “Exclusión, Insurrección y crimen”
- Jairo Estrada: “Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada”
- Darío Fajardo: “Estudio sobre el origen del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana”
- Javier Giraldo (S.J.): “Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos”
- Jorge Giraldo: “Política y guerra sin compasión”
- Francisco Gutiérrez: “¿Una historia simple?”
- Alfredo Molano: “Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)”
- Daniel Pécaut: “Un conflicto armado al servicio del statu quo social y político”
- Vicente Torrijos: “Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano”
- Renán Vega: “Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de estado”
- María Emma Wills: “Los tres nudos de la guerra en Colombia”.

La comisión contó con la participación de los relatores, Eduard Pizarro LeonGómez y Víctor Manuel Moncayo.

Asimismo, se tiene en el país la existencia de una multiplicidad de prácticas instituyentes⁸ que trabajan con la memoria histórica, los derechos humanos, la paz, la enseñanza de la historia reciente, la reivindicación de las víctimas. Estas prácticas son asumidas desde la multiplicidad de sus formas organizativas como la plataforma, el colectivo, el grupo, la red, la asociación, el movimiento, rutas, entre otras expresiones que se asumen como espacios alternativos, los cuales tienen un carácter territorial y están inscritas en unas luchas políticas y pedagógicas en torno a la construcción de un nuevo proyecto crítico de formación que se pregunta, indaga, defiende y posiciona una plataforma ética en relación con la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición⁹.

Reconocemos entonces las siguientes prácticas que se despliegan en todo el territorio nacional con sus especificidades, nombramos entonces: las Comunidades de Paz, Comunidades Eclesiales, Asociaciones Campesinas, la Ruta Pacífica de Mujeres por la Paz, Colectivo “Voces de memoria y dignidad” del Grupo de trabajo Pro- Reparación¹⁰, Corporación AVRE – Acompañamiento Psicosocial y Atención en Salud Mental a Víctimas de Violencia Política, Corporación Colectivo de Abogados “José Alvear Restrepo”, Fundación “Manuel Cepeda Vargas”, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia de la Universidad Nacional, Eje de paz por la justicia y la democracia de la Universidad Pedagógica Nacional,

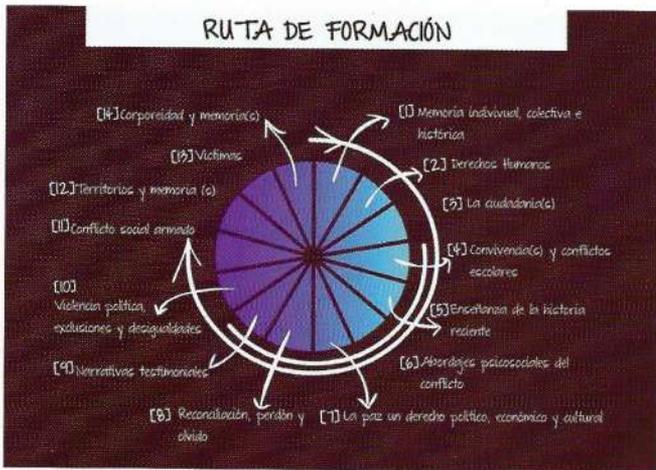
Corporación Reiniciar, Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos – ASFADDES-, Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad, Asociación de Familiares Víctimas de Trujillo (Valle) AFAVIT, Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (Medellín), “Movimiento Mujeres de Negro en Colombia”; Movimiento “Okupas” de Población en Condición de Desplazamiento, Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos, Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos, Corporación Jurídica Libertad, Madres de Soacha, Colectivo Memoria y Palabra, Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP-, Instituto Latinoamericano de Servicios Alternativos- ILSA-, “Colectivo educación por la paz”, “Fundación Escuelas de Paz”; entre otros.

También destacamos los procesos de trabajo que se desarrollan desde el Estado como la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica (2011), establecimiento público de orden nacional, adscrito al Departamento para la Prosperidad Social (DPS), que tiene como objetivo reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio, relativos a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Tiene como misión “contribuir a la realización de la reparación integral y el derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto, así como al deber de memoria del Estado con ocasión de las violaciones ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano, en un horizonte de construcción de paz, democratización y reconciliación”¹¹.

En la ciudad de Bogotá se creó el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (2012), el cual promueve en asocio con los ciudadanos y organizaciones sociales y de víctimas, la memoria histórica y las memorias colectivas de la violencia política y las luchas sociales, así como de sus causas y consecuencias, como instrumento para la construcción de la paz y la democracia y la plena vigencia de los derechos humanos¹².

Especial relevancia cobra también, la fundación del Museo Casa de la Memoria (2015), espacio propuesto por la Alcaldía de Medellín para promover acciones que contribuyan a la reconstrucción, la visibilización y la inclusión de la memoria histórica del conflicto armado en la ciudad, de las últimas décadas, buscando con ello aportar a la transformación de la historia de la violencia en aprendizajes sociales para la convivencia ciudadana, bajo la premisa de “recordar para no repetir”.

Del reconocimiento de estas iniciativas agenciadas desde el Estado y desde lo que podemos nombrar desde el movimiento social por la memoria histórica, los derechos humanos y la paz, se infiere una ruta de formación que podemos asumir en nuestras escuelas, articularlas a proyectos de aula, círculos de cultura, trabajarlas en conversatorios, foros, seminarios, procesos de investigación, semilleros, y organizarlas curricularmente en diálogo con nuestros saberes pedagógicos. A continuación presentamos en una gráfica esta ruta:



Esta ruta de formación parte y reconoce desde un análisis contextual a la memoria como un imperativo ético-político en el que prevalece el reconocimiento activo de las víctimas, sus derechos y el reto de hacer partícipe a la sociedad en sus reivindicaciones por la justicia, la verdad, la reparación y la existencia de condiciones para la no repetición. La pedagogía de la memoria en un diálogo a tres voces entre el tiempo, el espacio y la narración de las víctimas, por ello, necesitamos asumir estas proclamas en la escuela: ¡Nunca Más! y ¡Basta Ya! de violaciones a los derechos humanos, de violencia política y de vejámenes a la dignidad. Insistimos, ¡Basta Ya! de tantos jóvenes, niños, maestros y maestras arrebatados por la violencia. Esta violencia que los acosa y asecha. Violencia que ataca y estruja, que les carcome sus ilusiones. Varias generaciones de colombianos atrapados por la monstruosidad de la violencia. Una violencia despreciable y desgarradora.

Narrativas testimoniales sobre la violencia política

Pedagogía de la memoria no es solo un modo de concebir la educación, sino también unos modos específicos de actuación y de acción pedagógica que se enmarcan en un proyecto educativo ¿Cuál sería ese proyecto? Es aquí donde un nuevo pensamiento educativo que se refiera al otro en su alteridad y que sea sensible al pasado reciente pasa por la lectura y a través de ella, “pasa por volver a beber de las fuentes de la literatura y de la poesía, pasa, en fin, por una filosofía de la educación sensible a las narraciones y a la experiencia poética”.

Fernando Bárcena

La historia reciente de nuestro país está marcada por diferentes hitos que constituyen rupturas en la cultura política nacional. El propósito de este apartado es, parafraseando a Mélich (2011) enfrentar al acontecimiento de repensar una ética y una pedagogía desde las narrativas testimoniales que se han producido en el contexto de la violencia política, y de este modo, analizar cómo éstos son algo más que los recuerdos de los supervivientes. Son “relatos de ausencias”. Sus verdaderos protagonistas no son sus autores sino las víctimas que surgen en el relato y que no han sobrevivido para contarlo.

El abordaje de estos “relatos de ausencia”, recuperados y/o recreados literariamente por algunos autores y profesores co-

lombianos, posibilita construir un diálogo epistémico y contextual entre la pedagogía, la memoria histórica y la historia, en tanto contribuyen a la formación ético-política de los estudiantes, pues “tomando como marco la discusión historiográfica en torno al mismo [conflicto] como objeto de la disciplina, se focaliza en el pasado y en las tensiones entre la gestión de las memorias sociales y de las narrativas históricas” (Kriger, M. 2011, p.29).

El testimonio como expresión de la memoria (Todorov 2002, p. 155) posibilita el recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas, que al haber visto, vivido, sentido, se convierten en transmisores de realidades ocultas, pues al estar narrado están viendo su presente a pesar de que los acontecimientos ya han pasado. Es por ello que los testimoniantes se van redefiniendo, hasta llegar a dotar sus relatos de una gran complejidad enunciativa, a través de la cual dan cuenta de una experiencia que desborda su propia subjetividad y representa las experiencias, sentires y expresiones de “unos todos”, para salvar distancia con los que lo separan, no solo en su país (familia, territorio, política, cultura), sino de su proyecto vital; en ese sentido, la función del testimonio como narración literaria o crónica, casi que como el mito, los crea y los recrea, instalándolos en su mundo, en su experiencia, en su historia.

Situar este referente analítico en un diálogo interdisciplinario entre la pedagogía, la memoria y la historia para trabajar una cátedra de paz en la escuela, de acuerdo con Graciela Rubio (2010) posibilitará configurar un relato del pasado reciente, otorgándole voz y rostro a las víctimas y a los testimoniantes, por ello formulamos las preguntas que pueden orientar estos espacios formativos:

- ¿Desde qué referentes epistémicos, contextuales y experienciales orientar una formación anamnética de la subjetividad en nuestros estudiantes?
- ¿Cuál es el lugar de la escuela en la transmisión de la memoria sobre la violencia política y el conflicto social armado?
- ¿Qué implicaciones tiene el hecho de adelantar acciones formativas, en un contexto en donde continúa vigente la violencia política y el conflicto social armado interno?
- ¿Qué vínculos son posibles entre la pedagogía, la memoria y la historia en la escuela?
- ¿Desde dónde asumimos la ética y la política como categorías constitutivas de los procesos de formación de jóvenes y niños en condiciones y situaciones de violencia política?

La escuela como lugar de memoria, como territorio de experiencias biográficas y transmisora de una historia reciente, posibilita resignificar la presencia de las múltiples voces silenciadas por las historias oficiales, reconocer el lugar de las víctimas y otorgarle visibilidad a las narrativas testimoniales. Afirmamos que la historia del conflicto armado colombiano ha sido estudiada por literatos, investigadores³, artistas⁴; no obstante, también es evidente su ausencia en los textos escolares, en los programas educativos, en los currículos y leyes de

educación, lo cual quiere decir que formalmente no se enseña, pero a pesar de esos límites, el conjunto de obras que se ofrecen como testimonio, posibilitan reconocer, nombrar y pensar la historia política reciente colombiana desde otras voces, desde distintas trayectorias investigativas, vividas, aprehendidas, a partir de una misma realidad convocante: la Violencia Política y su manifestación en el conflicto armado interno.

El siguiente inventario da cuenta de una prolífica producción en literatura testimonial⁵ como género memorial existente en Colombia en sus más variados registros (biografías, autobiografías, relatos, novela- testimonio, crónicas, entrevistas). Huellas testimoniales que narran la historia reciente del país en claves estéticas, éticas y políticas.

Autor	Libro
Alfredo Molano	"Ahí les dejo esos fierros", "Los años del tropel"
Arturo Alape	"El cadáver insepulto", "Sangre ajena", "conversaciones con la ausencia y otros relatos".
Patricia Nieto	"Los escogidos", "Jamás olvidaré tu nombre"
Darío Villamizar	"Jaime Bateman. Biografía de un revolucionario."
Vera Grave	"Del silencio de mi cello. Razones de vida"
Fernando González	"Vivir sin los otros"
Francisco Montaña	"El gato y madeja perdida", "No comas renacuajos"
Leonor Esguerra	"La búsqueda"
Evelio Rosero	" Los ejércitos"
Mary Daza Orozco	" Los muertos no se cuentan así"
Héctor Abad Faciolince	" El olvido que seremos"
Adolfo León Atehortua	"El poder y la sangre. La historia de Trujillo –Valle"
German Álvarez Gardeazabal	"Cóndores no entierran todos los días"
José Eustasio Rivera	" La vorágine"
León valencia	" Mis años de guerra"
Patricia Lara	"Siembra vientos y recoge tempestades"
Miguel Ángel Beltrán	" La vorágine del conflicto colombiano"
María Jimena Duzán	" El viaje al infierno"
Gabriel García Márquez	" Cien años de soledad"
Alba Lucía Ángel	" Estaba la pájara pinta sentada en su verde limón"
Javier Giraldo (S.J)	"Fusil y Toga. Toga y Fusil", " Carta al comandante de Policía de Urabá"
Yezid Campos	"El baile rojo. Relatos contados del genocidio de la Unión Patriótica"
Olga Behar	"Noches de humo"

Particularmente proponemos algunas orientaciones metodológicas que pueden direccionar un proceso de tematización y problematización en términos de recepción, apropiación y resignificación de esta literatura a partir de estrategias como:

De la selección literaria identificada, podemos inferir unas trayectorias testimoniales sobre una (s) memoria (s), tanto en modalidad autobiográfica como en sus componentes sociales y colectivas¹⁶. Al decir de Arfuch (2013), narrativas que nos entregan sus huellas perentorias de un pasado abierto que se abre como una herida. Heridas como expresiones éticas que se mueven –a modo de un puente colgante- entre la experiencia individual y la experiencia colectiva-, que construye escenas, performance, actos, gestos; en suma, actos narrativos compartidos.



La siguiente guía, es un ejercicio de tematización que puede trabajarse como matriz analítica en el abordaje literario:

- Elaboraciones cartográficas sobre la violencia política en el país, dar cuenta de: períodos históricos, ubicación geográfica, caracterización de problemáticas sociales, culturales, económicas, políticas, etc. Efectos de la violencia política en los territorios y actores.
- Configuraciones subjetivas de los personajes. Posicionamientos en términos del lugar de las víctimas, los perpetradores, los actores del conflicto, los emprendedores de las memorias, los procesos de movilización social por la memoria y los Derechos Humanos.
- Tensiones ético- políticas a las que se enfrentan los personajes en los relatos.
- Recreaciones de los relatos a modo de experiencias propias. Eventos significativos del relato que interpelan. Ejercicios biográficos.
- Continuar escribiendo sobre las trayectorias de los personajes a modo de un continuum.

Igualmente, la lectura de estas narrativas posibilita ejercicios de alta reflexividad a nivel individual y colectivo desde diferentes espacios de interlocución, que han permitido pensar la constitución de una pedagogía de la memoria inscrita en



Fotografía - Alberto Motta

contextos de violencia política. Insistimos entonces, en que la fuerza ética de la narrativa testimonial se potenciará, acogiendo los argumentos de Blair (2008) cuando:

“La sociedad asuma la condena moral necesaria ante los hechos que han vulnerado a sus integrantes y les ha puesto en el lugar de víctimas. Por esto pensamos que deben continuarse los esfuerzos en el país por la “puesta en público” de los testimonios y por el acceso de las víctimas a sus derechos. ¡Verdad, justicia y reparación para las víctimas!, sólo ellas permitirán darle a las víctimas un tratamiento desde la perspectiva de sujetos políticos y de sujetos de derecho. Pero para esto es preciso quebrar la indiferencia social y reconocer que la condena moral al drama vivido por estas poblaciones en la ciudad y en el país, debe preceder a cualquier reivindicación política. No hay que olvidar que el «Nunca Más» se instala —donde lo ha hecho— no sólo como respuesta al sufrimiento, sino también como consecuencia de la condena moral de las sociedades implicadas y de los actos que emergen de dicha condena” (p. 113).

Este planteamiento de Elsa Blair nos hace abrir una cantera de preguntas, las cuales se sitúan en la necesidad de reflexionar sobre una cátedra de paz para estos tiempos de pos-acuerdos:

- ¿Cómo y desde dónde tramitar las memorias traumáticas producidas en el contexto de la violencia política? ¿Qué se produce en el encuentro entre la víctima y el victimario? ¿Qué acontece en este encuentro? ¿Qué es posible elaborar?
- ¿Es posible continuar hablando de las víctimas en Colombia, como personas lejanas que en nada nos interpelan?
- ¿Qué significa una ética de la experiencia de lo inhumano, de la destrucción de toda dignidad, de las borraduras de las biografías, del olvido de la condición de humanidad de las víctimas?
- ¿Qué significa asumir la demanda social, política y educativa sobre la paz, la reconciliación y el perdón?

- ¿Cuáles son las políticas de la memoria que se requieren emprender para el país? ¿Qué políticas de lugar emprender para agenciar una lucha por la memoria?
- ¿Qué soportes de memorias reconstruir desde las múltiples posiciones: de la víctima, del victimario, de los sobrevivientes, de los testigos, de los afectados por estas ecologías de la violencia política?

La capacidad de producción social, cultural y política de la escuela y de los procesos adelantados por organizaciones sociales en la construcción de memoria, significan y demandan producciones de prácticas emancipadoras en torno a la paz y a los derechos humanos. Aquí están nuestras urgencias, preguntarnos, documentarnos, afectarnos y sensibilizarnos para poder sostener las urgencias de la paz en la escuela en términos de una exigencia ética, un compromiso político y la paz como una apuesta pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. En: *Utopía y praxis Latinoamericana*. Año 13, No 42. (julio- septiembre).pp. 131- 140.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Blair, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la (s) memoria (s). p. 113. En: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/32/ELSA_BLAIR.pdf
- Colectivo de Abogados José Restrepo (2013) *El camino hacia la paz pasa por la justicia*. En: http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss13_1/segundaSesion/LA%20PAZ%20PASA%20POR%20LA%20JUSTICIA%20ABRIL%202013%20CAJAR.pdf

- Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia.
- Gallo, H. (2008). *Sin vergüenza: Amarás al prójimo*. Conferencia evento académico Destierro y Reparación y la Nueva Escuela Lacaniana (NEL) Medellín. <http://www.destierroyreparacion.org>
- Giraldo, J. (2000) *Introducción a la primera entrega del informe COLOMBIA NUNCA MÁS*. <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article92>
- Giraldo, J. (2009). "Carta Objeción de conciencia" presentada por el Padre Javier Giraldo ante el orden de la Fiscalía 216 de la ciudad de Bogotá. http://www.cinep.org.co/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=20&Itemid=79
- Girón, C. (s.f) *El campo conflictual de la construcción de la memoria histórica en Colombia: tensiones, retos y perspectivas teóricas-prácticas*. Ponencia. Consultado en: http://www.dialogoseducacion.org/files/Ponencia_Claudia%20Giron%20Ortiz_FMC_o.pdf
- Girón, C. (2012). Pedagogía social de la memoria histórica en Colombia, Investigación y Enseñanza. Comisión Provincial por la memoria. http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%B1anza/b_pedagogia.html
- Jelin E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. España. Siglo Veintiuno Editores.
- Levi, P. (1995). *Sí esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik
- Mélich, J.C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder Editorial.
- Mélich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder Editorial.
- Mélich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial.
- Osorio, J & Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago de Chile: Escuela de humanidades y política.
- Reyes, M. (2008). *La herencia del olvido*. Premio nacional de ensayo. 2009. Madrid: Errata Naturae.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: ICE. Universidad Autónoma de Barcelona. Paidós.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. En *Revista colombiana de educación*. No. 62, Bogotá, Colombia.
- Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria*. España: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la educación, Departamento de didáctica y organización escolar. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4865/1/18654010.pdf>
- Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente de la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria*. Granada: Universidad de Granada.
- Todorov, T. (2002). *El trabajo de la memoria: lo verdadero y lo justo*. Le Monde Diplomatique, No. 4. Año I.
- Traverso, E. (2001). *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.
- Velásquez, J. et al. (2008). *Conflicto armado: memoria, trauma y subjetividad*. Medellín: La Carreta Psicoanalítica.
- de Memoria Histórica, iii) la Universidad Pedagógica Nacional, formadora de maestros, iv) la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, v) los centros y grupos de investigación que en el país trabajan con campos de estudio sobre paz, vi) las Organizaciones no Gubernamentales, vii) la Red de Universidades por la Paz, viii) las iniciativas territoriales y escolares; entre otros.
- 5 Hacemos referencia a las siguientes: i) Políticas y normativas sobre protección de informantes [2004]; ii) Ley de Seguridad Ciudadana (que direcciona herramientas para combatir la criminalidad y el terrorismo [2011].
 - 6 Especial atención reviste el proceso de apertura de diálogos con el Ejército de Liberación Nacional (ELN).
 - 7 Los puntos del marco de negociación son: i) política de desarrollo agrario integral, ii) participación política, iii) fin del conflicto, iv) solución al problema de las drogas ilícitas, y v) víctimas.
 - 8 En el año 2013 realizamos una investigación que tuvo como objeto de estudio "Las prácticas instituyentes de una pedagogía de la memoria en Colombia". Proyecto que desarrollamos conjuntamente con la colega Clara Castro, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
 - 9 "Colombia Nunca Más", estrategias del "Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado -MOVIC-"; el proyecto "Memoria viva de las víctimas de la Unión Patriótica".
 - 10 El Grupo de Trabajo pro Reparación Integral, es una coalición de organizaciones, que desde diferentes disciplinas, trabaja en conjunto el tema de la reparación integral y su relación imprescindible con los derechos a la verdad y a la justicia.
 - 11 Consultado en <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>
 - 12 Consultado en <http://centromemoria.gov.co/>
 - 13 De la Universidad Nacional: Alejo Vargas, Carlos Medina, Jairo Estrada; de la Universidad de Antioquia: María Teresa Uribe, Elsa Blair Trujillo; de la Universidad Pedagógica Nacional referenciamos a: Sandra Rodríguez, Martha Herrera, Marlene Sánchez, Renán Vega, Adolfo Atehortúa, Gerardo Vélez, Jorge Aponte, Nylza García, Jeritza Merchán, Clara Castro, Constanza Mendoza, Pilar Cuevas, Fernando González; de la Universidad Distrital: Elkin Agudelo, Diego Arias, Marieta Quintero, Elizabeth Torres, el Instituto para la pedagogía, la paz y el conflicto urbano (IPAZUD).
 - 14 Destacamos los siguientes: Débora Arango, Alejandro Obregón, Doris Salcedo, Jesús Abad Colorado, Pedro Nel Gómez, Beatriz González.
 - 15 Esta es una muestra limitada. Se requiere mapear en obras como la poesía, cuento, el género musical (en todas sus modalidades).
 - 16 Se puede ampliar estas tipologías sobre "memorias autobiográficas", "memorias sociales", "memorias colectivas", "memorias hegemónicas" y "memorias dominantes" en: Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Madrid: Alianza Editorial.

Notas

- 1 Esta reflexión que se presenta se inscribe como resultado del proyecto de investigación "Problematizaciones y Apuestas Pedagógicas de la Ley de Víctimas en Colombia", financiado por el Centro de Investigaciones de la UPN, 2014-2015.
- 2 Llama la atención que el presidente de la Confederación Colombiana de Consumidores, Señor Ariel Arenas tenga tanto protagonismo en este asunto que es de relevancia y pertinencia pedagógica. Al respecto plantea que la Cátedra fue concebida para construir la cultura de la paz, y que los cinco pilares de esta Ley son: la igualdad, el respeto de los derechos, la participación ciudadana, la justicia social y una economía que sea buena para todos. Sobresale los argumentos también de Juan Lozano, uno de los ponentes de la Ley y actualmente director del Centro de Seguridad y Democracia de la Universidad Sergio Arboleda. Consultado en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-349302.html>
- 3 Consultado en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- 4 Ausencias: i) del movimiento social por la memoria, las víctimas y los derechos humanos, ii) el Centro Nacional



Edward Amoroch

Filósofo y Licenciado en Teología de la Universidad Javeriana.



María Mercedes Giraldo

Licenciada en Pedagogía re-educativa de la Universidad Luis Amigo. Especialista en Docencia investigativa universitaria de la misma institución.



Jhon Granados

Licenciado en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista Gerencia de Multimedia de la Universidad Santo Tomás.



Carolina Montagut

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Especialista en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.



Mónica Hilarión

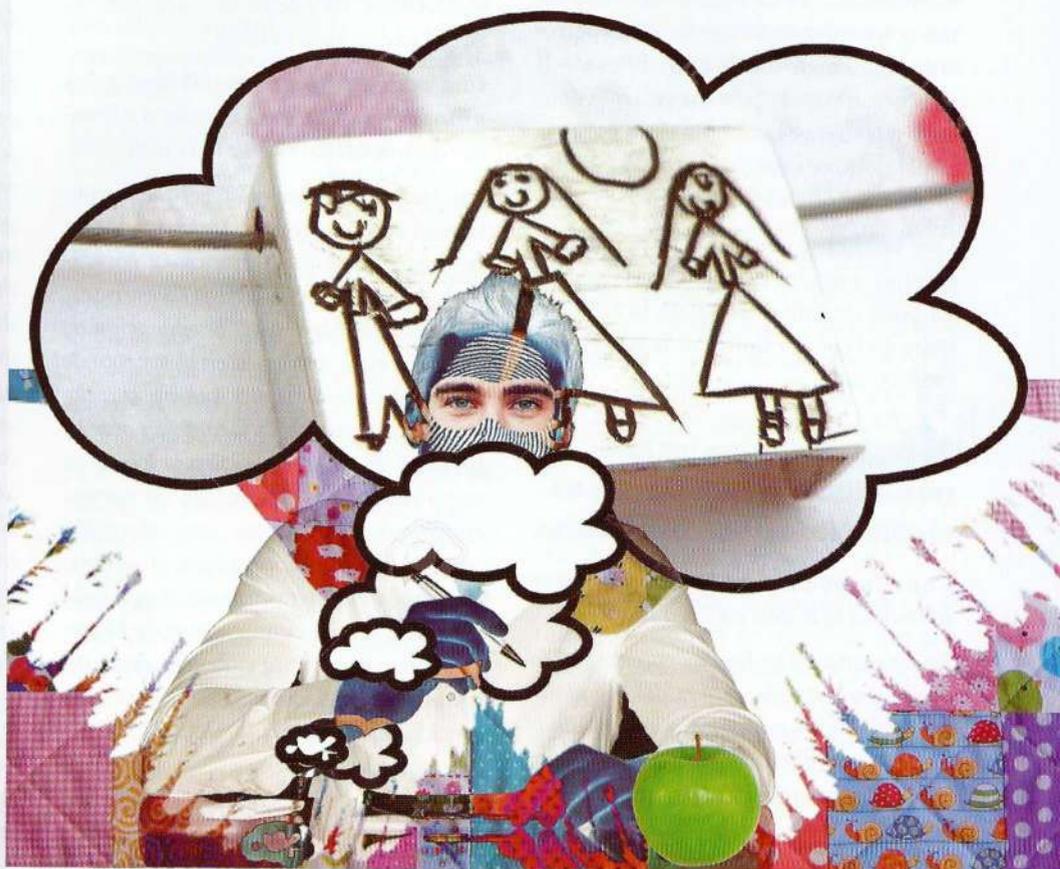
Abogada de la Universidad de Los Andes. Especialista en Constitución y Derecho Administrativo.



Rosa Ludy Arias

Doctora en Sociología Jurídica e Instituciones políticas, Trabajadora Social de la Universidad Externado de Colombia. Docente Investigadora Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Saberes de educadores para pensar la educación para la paz en tiempos de postconflicto



Resumen

Este artículo tiene como propósito, presentar algunas reflexiones sobre los aspectos que se pueden tener en cuenta para la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas de básica y media, a partir de las voces y experiencias de notables educadores e investigadores, cuya experiencia se ha desarrollado en torno a este campo temático en Colombia durante los últimos años.

Palabras Clave

Educación para la paz, Cátedra de la paz y Cultura de paz.

Introducción

El desarrollo de este artículo hace parte de la investigación "Construcción de un Marco de Fundamentación para la Cátedra de la paz en Tiempo de PostConflicto", adelantada por estudiantes de tercer

semestre de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, bajo la tutoría de la Dra. Rosa Ludy Arias.

En el marco de la investigación, interesa derivar aprendizajes de la educación para la paz que puedan ser tenidos en cuenta en la implementación de la Cátedra de la Paz, prevista en la Ley 1732 de 2014; así mismo, aportar algunos referentes que permitan fundamentar sus dimensiones éticas, jurídicas, políticas, psicosociales, socioculturales y pedagógicas.

Dados los alcances de este artículo, nos ocuparemos de compartir las reflexiones y recomendaciones de los expertos consultados en torno a los fines de la educación para la paz; los ejes que debe tener en cuenta la cátedra de la paz, y el papel de los docentes en torno a la implementación de esta cátedra.

Con base en lo anterior, se plantearon algunas preguntas que abordaron los ámbitos de Educación para la paz, Cátedra de la paz, y Culturas de paz en Colombia, así:

Reflexiones sobre los fines de una educación para la paz en el contexto actual colombiano.

Una educación para la paz, para que los niños le digan adiós a la guerra

E1: Francisco De Roux¹, comenta: “Yo dirigí el desarrollo de paz del Magdalena Medio, en un territorio extraordinariamente conflictivo, en el año de 1995; era posiblemente lo más bravo en la guerra del país, y ahí estuve durante trece años, ese programa continúa. El propósito era hacer una transformación donde la educación iba a ser central. Acompañamos al CINEP en el desarrollo de las Escuelas Básicas Integrales, EBIS, con la idea de transformar la mentalidad de la gente en un territorio. (...), En realidad, nosotros convertimos la región en una escuela, donde la idea era transformar la mentalidad de todo el mundo y hacer del territorio el hogar común donde todos vivamos.(...) Si se observan los colegios de la Compañía de Jesús, la plataforma de incidencia sobre la totalidad territorial y de los niños, se procuró que el rector de cada colegio fue-

ra mirando todo el tiempo el territorio y la región, y pusimos unas vicerectoras mujeres; el rector, un jesuita mirando hacia afuera todo el tiempo, y metiéndoles a los niños la pasión por la región y por los conflictos de ésta; y unas subdirectoras que estuvieran más comprometidas con el rigor del currículo. (...) yo creo que con los niños hay que lograr ganar una decisión muy profunda en contra de la guerra: las armas y la guerra son malos; qué lindo que ustedes hagan que los niños se volvieran radicalmente opuestos a las armas y radicalmente opuestos al militarismo. La guerra es mala, todo lo que la guerra toca lo daña”.

Una educación que sensibilice a los niños con la paz y les enseñe a afrontar democráticamente los conflictos.

E2: Felipe Piedrahita², desde su experiencia como docente e investigador de la Universidad de Antioquia y coordinador de la Cátedra UNESCO en nuestro país, considera que “la educación de paz debe estar enfocada en el aspecto de la sensibilización, para que no suceda, como en el caso de la formación constitucional, en donde se replica a los niños como robots que obedezcan la norma. Hablamos entonces de una educación para la paz que presupone el contexto del postconflicto armado y que debe apostarle a crear una cultura de la paz integral, a prevenir la violencia, teniendo como referente los aportes que en este sentido ha realizado la UNESCO desde su creación en 1992”.

Una educación que permita mejorar las relaciones hacia una convivencia pacífica ciudadana.

E3: La experiencia de educación para la paz de Enrique Chauz³, inicia con la creación de un grupo de investigación en la Universidad de los Andes en el año 2001, en el cual trabajó la Educación para la convivencia, Educación para la paz y Prevención de la violencia; de este trabajo posteriormente nace el programa “Aulas en Paz”, que en la actualidad se ha implementado en más de cien colegios. En su criterio, la educación para la paz debe tener dos objetivos: “uno, que tiene que ver con mejorar el clima de relaciones en el contexto escolar,

que a su vez favorecería el aprendizaje en todas la áreas académicas; y dos, un objetivo para que los estudiantes desarrollen capacidades, haciendo que en las relaciones en su vida cotidiana, en sus relaciones laborales, en sus relaciones románticas, relaciones de amistad, y relaciones con desconocidos, pueda haber mucha más convivencia pacífica...”.

A este respecto, el autor hace énfasis en que: “Las competencias ciudadanas tienen en sí mismas unas estrategias pedagógicas, esto es, la capacidad de saber hacer en ciertos contextos; y para aprender esas capacidades, hay que tener oportunidades para la práctica, es decir, aquí el principio más importante es aprender haciendo. Entonces, gran parte de nuestras estrategias pedagógicas están pensadas en crear oportunidades para poner en práctica las competencias que queremos desarrollar; si queremos desarrollar empatía, entonces, en vez de decirle a los estudiantes, ustedes tienen que ser empáticos, el propósito es crear oportunidades para que sean empáticos; por ejemplo, leer un cuento y parar la historia en cierto momento y decirles ¿conocen a alguien que pueda estar sintiendo lo que está sintiendo esta persona que estamos leyendo?, ¿Cómo se estará sintiendo esa persona que ustedes conocen?, si ustedes fueran a decirle algo ¿qué le dirían?, si ustedes fueran a escribirle una carta ¿cómo sería esa carta?, escribanle la carta ya mismo... y entonces, ahí los ponemos a que en la misma actividad, en el mismo momento, tengan que ponerse en los zapatos de otros y pensar cómo está sintiéndose esa persona, cómo está sufriendo una situación y estamos básicamente poniéndolos en posición de poner en práctica la empatía allí mismo”.

Una educación para la paz que profundice en las causas del conflicto y la violencia y genere el sentido de corresponsabilidad.

E4: Rafael Pabón⁴ afirma: “he participado en experiencias que tienen que ver con la educación para la paz, fundamentalmente en la Alianza Educación para las culturas de Paz, conformada por varias entidades del país. Por otra parte,

en algunos temas que son relacionados con diseños curriculares; también trabajamos en la experiencia pedagógica con el Ministerio de Educación Nacional realizando intentos de reconocimiento de acciones educativas que tenían que ver con la paz”.

Según este investigador, “hay tres tipos de orientaciones curriculares sobre estos temas: unos esfuerzos orientados a que los niños discutan los temas referidos al conflicto, para que comprendan y lean el conflicto armado; otros esfuerzos buscan que los niños entiendan lo que es el movimiento por la paz, el pacifismo, digamos la historia de los movimientos relacionados con la paz como una posición filosófica, política y social; bajo esta perspectiva, los niños estudian los conflictos de otros países, por ejemplo, el movimiento hippie; otros profesores entienden que los niños tienen que entender el conflicto armado colombiano y en este sentido, es un trabajo sobre las causas del conflicto y la violencia. Sin embargo, lo que uno ve es que eso es muy gaseoso todavía, o sea que ¿cómo llega eso a la escuela y cómo los maestros lo pueden apropiarse dentro de un trabajo curricular con tan sólo unas horas? Es complicado”.

Sobre los objetivos de la educación para la paz, afirma: “yo quedaría contento con que cumpliera tres objetivos: el primero, que los niños entendieran las causas de los conflictos; el segundo, que entendieran de alguna manera el propio conflicto que estamos viviendo y; tercero, que de alguna manera entiendan que el pacifismo es una opción que no es inacción, sino que es activa y por tanto, requiere la responsabilidad de todos”.

Una educación para la paz que permita desaprender la cultura de violencia y generar confianza y cooperación

E5: La educadora Marina Caireta⁵, a partir de su experiencia en la Escola de Cultura de Pau, organización española creada en 1999, cuya finalidad se encuentra enmarcada en la promoción de una cultura de paz y educación para la paz, considera como retos esenciales para nuestro país: trabajar por conseguir una paz estructural y desaprender

“...El propósito de la cátedra es reconocer las características del contexto, identificar lo que se está haciendo, y que contribuya a la paz, establecer cuáles son los nuevos escenarios que impone el actual contexto...”

la cultura de la violencia para generar confianza y trabajo en equipo; así mismo, expresa que la cátedra debe tener una asignatura específica y ser trabajada transversalmente en todo el currículo de la escuela.

Esta investigadora subraya en relación con la implementación de la Cátedra, lo siguiente: “Para mí, la asignatura tiene una parte muy interesante, porque permite que haya un currículo explícito, que se hable de algunos temas que son importantes, y que los espacios estén reconocidos, por ejemplo: los derechos humanos o temas de democracia y los temas relacionados con el concepto de paz. No obstante lo anterior, existe el riesgo, al tener una asignatura específica, de llegar a concluir que ya no se requiere hacer nada más, siendo que es igualmente necesaria la transversalidad en el currículo de la educación para la paz. Por lo tanto, considero que el modelo debería tener ambas posibilidades, una asignatura con un currículo explícito y trabajar el tema también transversalmente”.

Una educación para la paz que contribuya a construir una vida digna y una vida buena con justicia, derechos y memoria.

E6: Marieta Quintero⁶ señala que la educación para la paz en el contexto del post-conflicto armado del país debe contribuir al desarrollo de la justicia, a la cultura de los derechos humanos y a la construcción de la memoria histórica, individual y colectiva, para que se concreten los ideales de vida buena y vida digna, lo cual no se opone a que puedan realizarse tratamientos diferenciales atendiendo a los impactos de la violencia en distintos lugares del país.

En este sentido, la autora hace énfasis en “la construcción de la memoria histórica, para conocer los hechos de violencia en nuestro país, y también para que estos hechos no se vuelvan a repetir; yo creo que una manera de no repetir la historia es conocerla”. Además, señala que “la cátedra debe estar orientada por el tema de derechos humanos y, otro aspecto que la podría complementar es la ayuda humanitaria. Adicionalmente, otro componente que estaría muy relacionado con la memoria histórica y que pondría dentro de este tema de los contenidos, es el de señalar la importancia de los procesos de posconflicto que han existido en el mundo y cuáles han sido las condiciones de investigación que en Colombia se han creado para la comprensión y la detención de los hechos atroces”.

La educación para la paz permite identificar tres grupos de objetivos: los primeros relacionados con la construcción de una paz estructural con justicia y la garantía de los derechos humanos; los segundos relacionados con una paz cultural con los aprendizajes para la convivencia, la prevención de la violencia y la construcción de sentido y corresponsabilidad por una vida digna y buena; y finalmente, el tercer grupo incluye fines relacionados con la paz directa que contribuyan a los aprendizajes para la transformación pacífica de los conflictos, la construcción de memoria y la inclusión social de las víctimas y de los victimarios.

Al respecto, Marieta Quintero considera que en “un proceso de sesenta años de conflicto armado en donde esto no ha entrado en la escuela, en donde en la misma escuela conviven el hijo del victimario con el hijo de la víctima y el hijo del que toma las decisiones como juez o como el representante de la justicia, que



Fotografía - Alberto Motta

de acuerdo con los intereses que tenga, fortalece al uno o fortalece al otro. No podemos ser ingenuos, se ha de considerar que muchas de las masacres fueron realizadas con el apoyo del mismo Estado, entonces no es lo mismo formar para la ciudadanía que formar para la educación de paz. Cuando se forma para la educación de paz, se educa para reconstruir un tejido que ha sido deteriorado y donde hay que reconocer a las víctimas del conflicto y donde se tienen que reconocer asuntos que aún no hemos reconocido”.

Temáticas que puede abordar la cátedra de la paz

Los ejes temáticos que los entrevistados consideran, debería contener la Cátedra de la Paz⁷, se orientan al desarrollo de unos principios y contenidos que se enmarcan dentro de cinco ámbitos. El primero, se constituye en un componente ético, en donde se inscriben una ética religiosa fundamentada en un componente espiritual, una ética del cuidado, una ética ambiental, los valores éticos y la dignidad humana. El segundo, el jurídico-político, en donde se abordan los principios del Derecho Internacional Humanitario y temas como la justicia, democracia y participación, derechos

humanos, gobernanza y gobernabilidad, memoria histórica, víctimas y reparación. El tercer componente socio-cultural, contempla temas como el territorio, el contexto, la inclusión y el enfoque diferencial. El cuarto, psico-social, que aborda temas como la empatía, manejo de la rabia, escucha activa, asertividad; y finalmente, un componente pedagógico, en donde se abordan tres elementos, uno orientado al desarrollo de los contenidos, otro al aspecto metodológico y por último, la importancia de la formación de los docentes en el proceso de implementación de esta cátedra.

En el ámbito de la primera dimensión, existe un profundo interés por la importancia de la Ética en todos sus aspectos; al respecto el sacerdote Francisco De Roux, afirma que “*existe un componente de tipo ético que invitará a pensar en una ética fundamentada en la dignidad humana, en una ética religiosa con fundamentación espiritual, además de pensar en tomar una gran conciencia de que el problema colombiano y el problema del conflicto en este país es un problema espiritual antes que cualquier cosa; es una fractura del ser humano entre nosotros muy profunda, y entonces hay que recuperar el valor del ser humano, la grandeza de éste*”.

Así mismo, Felipe Piedrahita agrega a este componente, que hay cosmovisiones éticas: “*se está lidiando con un problema ético, valdría la pena preguntarse ¿cómo se está formando a los estudiantes en valores éticos? ¿Qué valores se incluyen en esta formación de cultura de paz y cuáles no hacen parte? la formación ética ya es una formación en cultura de paz*”; por su parte, Marieta Quintero añade que dentro de los contenidos de la cátedra se deben trabajar dos conceptos claves: el de *ética del cuidado*⁸ y *ética ambiental*⁹.

En el contexto del segundo componente Jurídico político, los principios de justicia, derechos, democracia y participación, son de gran importancia dentro de los contenidos programáticos que debe incluir la cátedra de la paz. En este sentido, Marieta Quintero propone, que “*la cátedra de paz en la escuela debe ser abordada con base en algunos ejes como: la justicia y derechos humanos, memoria histórica¹⁰, cultura democrática, gobernabilidad¹¹ y gobernanza¹², ayuda humanitaria y solidaridad, y cooperación*”.

De mismo modo, Rafael Pabón, resalta la importancia del tema de la participación “*como fundamental para entender cuáles son las causas de los conflictos; otorgándole mayor fuerza al tema de la*

democracia y las formas de representación y participación en la escuela”, escenario inmediato en donde se va a implementar esta cátedra.

En el tercer componente, se agrupan elementos de carácter socio-cultural; Felipe Piedrahita, señala que *“dentro del complejo entramado que involucra la cultura de paz³, se debe incluir la necesidad de defender universalmente una visión particular de los derechos humanos, la democracia, la convivencia, la tolerancia y la interculturalidad”*. Adicionalmente, Rafael Pabón, *“agrega la tolerancia y la inclusión como práctica educativa importante, porque gran parte de nuestros problemas es la incapacidad que tenemos de leer nuestros propios contextos, es una desgracia que nuestros niños vivan aislados y fragmentados”* y Marieta Quintero, complementa afirmando que *“el tema de la paz no puede dejar por fuera el tema de la guerra, la posibilidad del perdón y la capacidad de ser solidarios, los cuales son temas que tenemos débiles en nuestra propia vida”*.

En el aspecto psicosocial, Enrique Chauz afirma que *“la educación para la paz debe enfocarse en la disminución de la agresión en los estudiantes frenando este fenómeno en los contextos escolares y extra escolares”*, al respecto y por ende, plantea que *“la propuesta de la cátedra de la paz debe partir del trabajo adelantado sobre Las Competencias Ciudadanas, las cuales ya tienen categorías definidas. Por un lado, están los distintos tipos de competencias: emocionales, cognitivas y comunicativas y por otro lado, dentro de esas competencias existen ocho competencias relevantes para promover las relaciones pacíficas: empatía, manejo de la rabia, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, escucha activa, pensamiento crítico y asertividad”*.

Por último, en el componente pedagógico de la cátedra de la paz, con base en los aportes de los entrevistados, este debe ser abordado en tres sentidos: el primero, orientado a los contenidos; el segundo, a las metodologías o estrategias pedagógicas, y por último, se enfatiza en la importancia de la formación y el acompañamiento a los docentes en el proceso de construcción e implementación de la cátedra de la paz en las escuelas.

En este orden de ideas, Marina Caireta, sugiere que los ejes de la cátedra de la paz deben abordarse en dos sentidos; uno hacia los contenidos y el otro con base en el aspecto metodológico. En cuanto a los contenidos, afirma que *“se vincula la educación para la paz para aquellas cosas que nos permiten avanzar hacia una paz positiva⁴; por ello es importante trabajar el tema de víctimas y el de reparación. En el sentido metodológico, hablar de educación para la paz, implica hablar de convivencia pacífica, de cómo abordar el conflicto y educar en el conflicto, cómo educar en derechos humanos y cómo educar para la democracia”*.

Rafael Pabón hace una reflexión frente a la importancia de desarrollar acciones formativas con los maestros como seminarios y foros de discusión, donde ellos puedan mostrar sus

Revista

Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

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

Alejandra Libros - Centro
Calle 18 #6-30
3421359 Bogotá

Alejandra Libros - Norte
Calle 72 No. 14-32
3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo
Carrera 11 N° 85-52
2368186 - Bogotá

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

Editorial 531 SAS
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 N° 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

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

Librería Lerner - Norte
Calle 92 N° 15-23
2360580 - Bogotá

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

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 N° 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

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

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

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

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

Maria Cristina Orozco Lugo
311282986 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

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

Librería Javier
Carrera 25 N° 19-57 Local 110
Centro Comercial
Sebastián De Belalcázar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense
Calle 14 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

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

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

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6359885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 N° 19-40 Local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tornada Libros y Café
Transversal 19BIS N° 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

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

Librería Galara
Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

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

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

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

Tic Company
Calle 160 No 57 - 70 Torre 2 Apto 1102
6011543 - 3133503387 - Bogotá

propias creaciones, reconocer y cualificar lo que vienen haciendo. Otro tema central es el uso de la memoria, como una categoría de investigación social, cobrando importancia las fuentes de los tíos y los abuelos. Desde el punto de vista de la historia, es importante que en la escuela se desarrollen proyectos literarios. Le parecen igualmente, muy importantes los vínculos que la cátedra de la paz tenga con otros contenidos curriculares, concretamente con sociales, el colegio debe tratar de buscar puntos de encuentro. Considera como otra orientación clave, el trabajar este tema por proyectos, partiendo del contexto.

En este mismo sentido, Enrique Chauv, plantea que *“es importante brindar estrategias pedagógicas a los docentes para que ellos aprendan a generar ambientes armónicos abordando los conflictos de convivencia, mejorando el clima de aula y clima escolar. También deber fomentar ambientes de cooperación, que fortalezcan y promuevan las relaciones de amistad, y posteriormente, enfatiza que se debe impactar en la familia, de tal manera que los padres tengan estrategias para tratar los conflictos en su hogar”*.

Finalmente, vale la pena precisar desde los aportes de los entrevistados que la cátedra de la paz, no debe simplemente abordarse como una asignatura más en el currículo de la escuela, sino por el contrario, desarrollarse desde la transversalidad e interdisciplinariedad por los múltiples componentes y categorías desde los cuales se orienta su construcción y aplicación.

Con la cátedra de la paz, se aspira a que haya una mirada integral de las perspectivas desde donde se abordan temas como el conflicto social, conflicto armado, memoria, violencia, paz positiva, paz negativa y posconflicto, aspectos que permiten reflexionar desde el reconocimiento de nuestra historia la búsqueda en escenarios como la familia, la escuela y la sociedad de construcción de culturas de paz, a través de una educación para la paz, la cual se constituye en el objetivo mismo de la implementación de esta cátedra.

Algunas recomendaciones a los docentes para la implementación de la cátedra de la paz en la escuela.

Francisco de Roux plantea que se debe trabajar *“por hacer del maestro un hombre de paz pero no un hombre ingenuo”*, teniendo como ejemplo la vida y obra de grandes maestros como Martin Luther King, Henry Soro y Gandhi, entre otros, para que los docentes comprendan *“que lo que les tocó vivir a ellos, son cosas muy difíciles; esto les permitirá afinarse en lo que es una actitud humana, un conductor de la vida de los muchachos en circunstancias muy concretas”*. También enfatiza que *“el maestro sea alguien que tome actitudes públicas, tanto al interior del colegio como hacia la ciudad, sin miedo, eso es lo que el niño ve, y donde el niño aprende lo que significa trabajar por la paz”*

“...Éste es sin duda un escenario para repensar el lugar que la sociedad actual le da a quienes ejercen la noble labor de la enseñanza, desde el sagrado encargo de cumplir la premisa de ser formadores de ciudadanos para la paz, y gestores de una cultura de paz...”

Marina Caireta propone *“un enfoque de escuelas democráticas que trabajan más la parte de desarrollo y participación de los chicos y chicas”*; en este sentido, evoca una experiencia en Barcelona donde se abordaron *“las relaciones abusivas entre niños y niñas, desde un enfoque de género integrador, como proyecto muy ambicioso que resulta interesante porque se focaliza en las relaciones no violentas, o sea, en las relaciones igualitarias”*.

Enrique Chauv, enfatiza que el rol del docente en la construcción de paz es primordial, siendo él en primera instancia quien debe desarrollar las competencias que

posteriormente se trabajan con los estudiantes; así mismo, resalta que debe ser lo suficientemente crítico con sus propias prácticas, y finalmente, debe promover la convivencia y tener la capacidad de impactar en la vida de los niños y adolescentes. Frente a las instituciones educativas, ellas deben tener claro que la convivencia es primordial, fomentar la convivencia pacífica, sin quitarle la importancia que tienen los aspectos académicos; para ello reitera que dentro de la experiencia de Aulas en paz, se trabaja *“la literatura en la clase de lenguaje y se trabajan las competencias académicas, con las competencias ciudadanas al mismo tiempo”*.

Para Rafael Pabón es muy importante desarrollar acciones formativas con los maestros como seminarios y foros de discusión, donde ellos puedan mostrar sus propias creaciones. La posibilidad de hacer la paz no solamente es un tema de discusión, sino de contribución de

cada uno de los actores de la escuela. El propósito de la cátedra es reconocer las características del contexto, identificar lo que se está haciendo, y que contribuya a la paz, establecer cuáles son los nuevos escenarios que impone el actual contexto. También plantea que lo que la cátedra necesita es una multiplicidad de propuestas, casi una caja de herramientas para que los maestros trabajen, más que un diseño curricular específico.

Marieta Quintero plantea que la cátedra de la paz debe enseñar el por qué se deben tener comportamientos humanitarios con el otro en situación de fragilidad. Además, la cátedra de paz debe ser



Fotografía - Alberto Motta

el espacio donde se reconstruya el tejido social deteriorado, el lugar para reconocer las víctimas y abordar asuntos que aún no hemos asumido.

Consideraciones finales

A partir de los saberes y aportes que nos brindaron los educadores consultados resaltamos los siguientes aspectos:

El contexto educativo de hoy tiene un papel protagónico en la construcción de escenarios de paz; por tanto, se hace necesario que la labor de la escuela se centre en la búsqueda de una paz integral que contribuya a la prevención de la violencia social cotidiana, la violencia al interior de la vida familiar y la violencia en la escuela.

Se requiere de una educación que posibilite el reconocimiento de las formas de la violencia, comprendiendo que la violencia estructural, cultural y directa tiene múltiples causas, es histórica y compromete la responsabilidad de diferentes sectores sociales, económicos y políticos

Una educación para la paz invita a consolidar la formación política, en los estudiantes y los maestros para que sean ciudadanos comprometidos con la justicia social y el bien común. Esto además conlleva a plantear una educación que defienda la necesidad del estudio de la memoria, que visibilice, y reconozca a las víctimas, enfatizando en la no repetición de las acciones atroces, y haciendo posible el rompimiento los ciclos de violencia.

Es importante fortalecer la visión de la paz directa en la escuela, que incluye: fortalecer una concepción integral de la gestión del conflicto, promover la democracia escolar, posicionar la reflexión de la paz en el currículo transversal y específico e incorporar los procesos de verdad, memoria, perdón, reconciliación y principios de justicia restaurativa desde un enfoque preventivo y pedagógico.

Un enfoque pedagógico para la paz conlleva integrar la teoría y la práctica, el diálogo e intercambio de saberes, la apropiación de contenidos y la construcción de sentidos de vida y de convivencia. Igualmente supone un conocimiento contextualizado que integre la memoria, el análisis de contexto, la construcción de la verdad, el respeto a la diversidad de perspectivas, y que estimule el desarrollo de unos mínimos de convivencia que garanticen una vida libre de violencia, de injusticias, y se comprometa con el bien individual y el bien común.

La educación para la paz requiere una escuela con un *ethos* pluralista en donde se reconozcan y respeten las éticas particulares y la ética cívica, propiciando el diálogo y la construcción de pactos de convivencia en los que todos puedan estar de acuerdo bajo principios de tolerancia, solidaridad, libertad, cooperación y garantía de los derechos humanos.

Finalmente éste es sin duda un escenario para repensar el lugar que la sociedad actual le da a quienes ejercen la noble labor

de la enseñanza, desde el sagrado encargo de cumplir la premisa de ser formadores de ciudadanos para la paz, y gestores de una cultura de paz.

Cumplir efectivamente este legado, implica que los educadores reciban una formación seria y rigurosa en el tema, acompañamiento por parte del Estado y las universidades, un reconocimiento profundo, que se haga visible en la garantía de condiciones de dignidad y bienestar, respeto y admiración por su hacer político y social, y su trascendencia en los procesos educativos, condición sin la cual, la esperanza del logro de una paz integral, se quedaría solo en un ideal por alcanzar.

Referencias Bibliográficas

- Aguilera García, L. (2002). *Gobernabilidad y Gobernanza: Cinco Tesis a la Luz del Capitalismo Neoliberal del Siglo XXI*, en *Gobernabilidad, Comunidad virtual de desarrollo humano e institucional*, Recuperado de, <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=article&sid=1809>.
- Comins, I., (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Universidad Jaume, Castellón, España.
- Galtung, J., (1996). *Peace by Peaceful Means*. Oslo: Publicaciones Sage.
- Martínez, A., (2001) *Ética ambiental*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pierre, N., (1993), *Les lieux de mémoire (Los lugares de la memoria)*. París: Universidad de París.

“...Vale la pena precisar desde los aportes de los entrevistados que la cátedra de la paz, no debe simplemente abordarse como una asignatura más en el currículo de la escuela, sino por el contrario, desarrollarse desde la transversalidad e interdisciplinariedad por los múltiples componentes y categorías desde los cuales se orienta su construcción y aplicación...”

Revesz, B. (2006). *Gobernabilidad democrática, descentralización y desarrollo territorial local y regional*. Recuperado de http://www.mesadeconcertacion.org.pe/documentos/general/gen_00889.pdf

Tuvilla, (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Madrid: Desclée de Brouwer.

Notas

- 1 Sacerdote jesuita fundador y director del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Estudió filosofía y letras en la Universidad Javeriana; Maestría en economía en la Universidad de Los Andes; maestría en economía en el London School of Economics y Doctorado en economía en la Universidad de la Sorbona en París. Se ha desempeñado como subdirector e investigador del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP); investigador y promotor de las “empresas comunitarias”; ha participado como jurado del Premio Nacional de Paz -que organiza la Fundación Friedrich Ebert- desde hace una década.
- 2 Especialista en Filosofía Política y Magíster en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia (Colombia). Docente e investigador de esta Universidad. Actualmente titular de la Cátedra UNESCO en Resolución de Conflictos y Construcción de Paz que se coordina desde la Universidad de Antioquia. Entrevista realizada el 8 de octubre de 2014.
- 3 Doctorado en Desarrollo Humano y Psicología de la Harvard University, con Maestría en Sistemas Cognitivos y Neuronales de la Boston University, Profesor Asociado del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes. Fue el coordinador del equipo que construyó los Estándares Colombianos de Competencias Ciudadanas para el Ministerio de Educación Nacional. Ha liderado diversas investigaciones y proyectos relacionados con el desarrollo de la agresión, la intimidación escolar (bullying), la prevención de la violencia y la educación para la convivencia. Lideró la creación y evaluación del Programa Multi-componente Aulas en Paz para la prevención de la agresión y la promoción de la convivencia. Asesoró al Ministerio de Educación en la elaboración de la reglamentación de la Ley 1620 para la Convivencia Escolar. Es autor de múltiples publicaciones, entre ellas el reciente libro “Educación, Convivencia y Agresión Escolar”. Entrevista realizada el 27 de noviembre de 2014.
- 4 Docente e investigador del sector educativo. Actualmente es el Coordinador del Programa de Fortalecimiento y Formación de Organizaciones Juveniles en la Fundación CINEP, fue Investigador del Programa de Educación y Políticas Públicas del IDEP. Coautor en el 2005 de la publicación del CINEP: “Biopedagogía: Sistematización de la estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. El Magdalena Medio, una construcción histórica”. Entrevista realizada el 18 de noviembre de 2014.
- 5 Investigadora y docente de la Universidad Autónoma de Barcelona, forma parte del programa de la Escola de Cultura de Pau. Ha trabajado en diferentes programas y proyectos de educación para la paz tanto en el ámbito formal y no formal, realizando actividades dentro y fuera de Cataluña, entre ellos Colombia. Ha publicado distintos artículos en revistas y el libro *Juegos de Paz*. Entrevista realizada el 13 de marzo de 2015.
- 6 Graduada en Lenguas y con maestrías en Filosofía y en Educación, hizo sus estudios doctorales y su post doctorado en ciencias sociales con énfasis en infancia y juventud. Es especialista de la Didáctica de la Literatura Infantil. Docente universitaria. Se ha desempeñado como investigadora en las líneas de investigación educativa, desarrollo humano y educación, perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud y formación ética y política y principalmente ha trabajado el tema del conflicto armado. Hace parte del equipo que coordina la creación de la Maestría de Paz en la Universidad Distrital. Entrevista realizada el 20 de marzo de 2015.
- 7 Con la sanción de la Ley 1732 del 1 de Septiembre de 2014, se crea la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. (Art 1).
- 8 La ética del cuidado hace referencia a una ética de la preocupación por la reciprocidad, el compromiso con los parientes y la comunidad; además, es una ética de la responsabilidad, por eso se trata de pensar éticamente, es decir, pensar en los demás (ética de la compasión). Al respecto, (Comins, 2003), sostiene que “Si ese pensamiento queremos que sea una práctica, debe traducirse en medidas de justicia y actitudes de cuidado. Ambas cosas son imprescindibles. Lo único que hace la ética del cuidado es llamar la atención sobre el olvido del cuidado como prescripción ética básica en el ser humano” (p. 140).
- 9 La ética ambiental se concibe como la reflexión racional y práctica sobre los problemas derivados de la relación del hombre con la naturaleza. (Martínez, Marcos, 2001).
- 10 Memoria histórica es un concepto ideológico e historiográfico de desarrollo relativamente reciente, que puede atribuirse en su formulación más común a Pierre Nora, y que viene a designar el esfuerzo consciente de los grupos humanos por encontrar con su pasado, sea éste real o imaginado, valorándolo y tratándolo con especial respeto (Pierre, 1993).
- 11 La gobernabilidad se le concibe como “...una capacidad social y una relación social. Es decir, como la capacidad social de trazar y lograr objetivos en organizaciones, localidades, naciones, regiones y seres humanos (gobernabilidad corporativa, local, nacional, regional y social). Esta capacidad social consiste en relaciones sociales entre grupos, organizaciones, localidades, naciones, regiones y seres humanos” (Aguilera, 2002, p.4).
- 12 La gobernanza se articula fundamentalmente a la forma de mejorar la relación (horizontal) entre una pluralidad de actores públicos y privados, igualmente para mejorar los procesos de decisión, gestión y desarrollo de lo público y colectivo, teniendo en cuenta una relación con característica de integración y de interdependencia (Revez, 2006).
- 13 Es un concepto síntesis que encuentra en los derechos humanos su esencia básica y que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar –desde una visión holística e imperfecta de la paz– la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza (Tuvilla, 2004, p. 11).
- 14 La paz positiva, supone un nivel reducido de violencia directa y un elevado nivel de justicia y cultura reconciliadora que persigue la eliminación de la violencia estructural y cultural, al tiempo que busca la armonía social y el respeto por los derechos de todos, así como un modelo de desarrollo sostenible y solidario. (Galtung).



La escuela

en tiempos de post-acuerdo:

enseñanza de la historia y contramemoria crítica¹

Contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas. Esta observación adquiere toda su fuerza cuando evocamos la necesidad de salvar la historia de los vencidos y de los perdedores. Toda la historia del sufrimiento clama venganza y pide narración.

Ricoeur, Paul (1995)

Resumen

En el siguiente artículo defendemos la hipótesis de que la paz no tendrá sentido sin un cambio importante en el orden educativo. Con ello no queremos aludir exclusivamente a las condiciones estructurales que se requieren para lograr la *paz educativa* (como el acceso, la financiación, la infraestructura, la

ampliación de la cobertura, la profesionalización docente y su reconocimiento salarial, etc.). Sin embargo, deberíamos llegar al convencimiento lógico que la paz será producto de los cambios afligidos en el orden social y político del país. Por tanto, estamos hablando de cambios internos en el campo edu-



Jhon Diego Domínguez Acevedo

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica Nacional). Equipo de trabajo del grupo de investigación Educación y Cultura política (JPN). Intereses investigativos: Memoria, violencia, conflicto social y armado e identidades, filosofía de la educación, pedagogía y didáctica.



Ferney Quintero Ramírez

Egresado de la Licenciatura en Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica Nacional). Intereses investigativos: Memoria, violencia, conflicto social y armado, tierra, territorialidad y didáctica de las ciencias sociales. Docente del Distrito en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar.

cativo, los contenidos, que permitan plantear nuevos objetivos y rumbos, que posibiliten crear generaciones de paz; a saber, la enseñanza de la historia del tiempo reciente como contramemoria crítica.

Palabras clave

Paz, educación, currículo, memoria, historia reciente, post-acuerdo.

Introducción

Abierta la discusión por la *justicia transicional*, no habrá duda de incorporar la reforma al currículo escolar como uno de sus componentes ineludibles. La experiencia Argentina ilustra el camino, los movimientos sociales dieron el debate a la reforma de la ley de educación buscando que se incorporara en la historia escolar lo contemporáneo, el pasado reciente, como uno de los pilares de la educación en todos sus niveles. La escuela se convirtió en el centro del ejercicio y la construcción de la memoria colectiva, a fin de que los eventos de *terrorismo de estado* de la dictadura no tuvieran repetición ni olvido; y en la formación de ciudadanos comprometidos con la democracia (Amézola, 2008). Una paz sin cambios en los fines y objetivos de la

cobertura, la profesionalización docente y su reconocimiento salarial, etc. Sin embargo, deberíamos llegar al convencimiento lógico que la paz será producto de los cambios afiligranados en el orden social y político del país. Por tanto, estamos hablando de cambios internos en el campo educativo; los contenidos, que permitan plantear nuevos objetivos y rumbos, que además, posibiliten crear generaciones de paz.

En las páginas siguientes procuraremos explorar que fines alcanza hoy la educación en nuestro país, indagaremos en las versiones de algunos especialistas y nos arriesgamos a presentar los resultados de la experiencia inmediata en un colegio. También formularemos algunas consideraciones sobre la enseñanza de la historia reciente en la creencia de un posible “post-acuerdo” en Colombia como contramemoria crítica.

El papel de la historia escolar en los fines de la educación

Desde la década de los setenta ya se habían subordinado los sistemas educativos nacionales a los fines y procedimientos de la tecnología educativa, dado los condicionamientos para financiar los sistemas en América Latina, que proponían insti-

A lo que los maestros respondieron en lo que se denominó el movimiento pedagógico nacional, donde se reivindicó al maestro como trabajador de la cultura y como profesional de la pedagogía. Se consolidaron propuestas innovadoras (colegios experimentales), se incentivó la investigación y la producción en el campo de la educación (Revista Educación y Cultura). Entre lo que se planteó la necesidad de considerar el contexto social en las propuestas educativas.

En los años ochenta, cuando se integró la asignatura de historia en el ámbito escolar, a un área más amplia denominada “ciencias sociales” (Decreto 1002 de 1984), los contenidos, didácticas y objetivos de la enseñanza de la historia pasaron a depender de las reformas educativas y la formación de maestros profesionales. Entonces se abrió el debate por la enseñanza de la historia: algunos plantearon la necesidad de incorporar los avances de “la nueva historia” para superar la historia apologética y episódica de los tiempos de Henao y Arrubla; otros plantearon la importancia de integrar curricularmente las ciencias sociales para comprender la realidad social en su totalidad; una tercera postura que tendría más fuerza fue la de los planteamientos importados de la psicología, donde la selección de contenidos educativos, los métodos, los recursos y el diseño curricular debían corresponder a una ordenación definida por los estadios de desarrollo psicológico.

Finalmente la postura psicológica se impuso en la ordenación curricular y en la disposición de los contenidos en todas las áreas. Por ello, desde los años noventa tomó fuerza la aplicación de los estándares básicos y lineamientos curriculares para desarrollar competencias cognitivas, procedimentales, valorativas, sociales, argumentativas, propositivas e interpretativas, definidas según el Ministerio de Educación Nacional “de acuerdo con parámetros internacionales” y según las “nuevas exigencias de la sociedad contemporánea”. (MEN, 2004, pág. 15). La discusión que plantearon los historiadores sobre los contenidos a enseñar perdió fuerza. Lo que resaltó el movimiento pedagógico sobre la necesi-

“...Siempre se han creado cátedras de “cultura de paz”, “cívica y derechos humanos”, “patriotismo e identidad nacional”, como garantía de no repetición de las hostilidades “en proceso de superación”, que se centran en la enseñanza de valores abstractos fundados en la religión, la moral, las buenas costumbres, etc., y no en procesos históricos...”

escuela, es una paz sin sentido ni horizonte. Quisiéramos defender la hipótesis que la paz no tendrá sentido sin un cambio importante en el orden educativo. Con ello no queremos aludir exclusivamente a las condiciones estructurales que se requieren para lograr la *paz educativa* como el acceso, la financiación, la infraestructura, la ampliación de la

tuciones como la fundación Rockefeller, la fundación Ford y el Banco Mundial. Colombia empezó a aplicar estas exigencias en varios programas y políticas, como la reforma curricular de 1978, que relegaba al maestro a un papel secundario, dándole importancia a los materiales –con los computadores, con los textos programados, con los folletos y los módulos–.

dad de crear propuestas para determinados contextos sociales no fue considerado. Ni la historia reciente, ni el conflicto armado fueron estimados como parte del currículo por la nueva postura de la reforma de renovación curricular.

Las preocupaciones desde entonces han estado reducidas a reformular los lineamientos curriculares en ciencias sociales. Las competencias son evaluadas a partir de logros e indicadores de logro mediante la aplicación de pruebas censales. Constituidas exclusivamente en el referente que mide la calidad de la educación en el país; constancia de ello, es el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) recientemente inaugurado.

La articulación curricular de la historia en la asignatura escolar de ciencias sociales le restó importancia a la especificidad didáctica y pedagógica de la historia. Se reemplazó por los contenidos impuestos desde la pedagogía conceptual (psicología cognitiva), que definió logros, metas, lineamientos y contenidos para cada área del saber que correspondían año por año, edad por edad. Donde se sometió a las mismas condiciones que la geografía y demás ciencias sociales.

Los textos escolares² también se acoplaron como la respuesta a un mercado que los demandaba. De este modo, proliferan las editoriales que producen textos con los requerimientos de las políticas gubernamentales. Los contenidos, a pesar de que describen aspectos relacionados con el conflicto armado, lo hacen en la perspectiva de desarrollar las competencias que se requieren para el éxito evaluativo, más que para comprender su realidad social y actuar en ella. Con notable preocupación señalamos que las herramientas didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales se reducen exclusivamente a los textos escolares.

Por otro lado, los programas de formación de docentes en las facultades de educación del país entraron en el debate sobre las políticas educativas y la formación del docente, logrando superar, en parte, la instrumentalización de la pedagogía, que antes aparecía como un saber agregado, era el caso de la historia y la geografía, y se pasó a proyectos cu-

“...Llevar la historia reciente a la escuela, implica la selección rigurosa de los contenidos o conceptos (algunos de intensa complejidad) lo que implica innovar en los dispositivos didácticos a emplear, los cuales responderán a la nueva intencionalidad y actuarán en función de un propósito...”

rriculares de cinco años (pregrados o licenciaturas) donde se amplió la intensidad horaria en formación pedagógica y se articuló la práctica docente y la investigación como ejercicios inherentes a la formación. No obstante, ni esta formación docente profesional ni el modelo de formación continuado que apareció en 1996 introdujeron la enseñanza de la historia reciente como prioridad. Se terminó respondiendo a la normatividad vigente, más que a las necesidades que “demanda las dinámicas del presente o de la historia reciente” (Rodríguez Ávila & Sánchez Moncada, 2009).

La historia reciente como un nuevo fin de la política educativa.

Cierto es que la incorporación del pasado reciente en la enseñanza de los países del Cono Sur tiene que ver con dos factores que los diferencian profundamente de la enseñanza del pasado reciente en Colombia; por un lado, los “efectos en las decisiones políticas y en la opinión pública, del trabajo sobre la memoria, liderado por diversos movimientos y organizaciones sociales que han reivindicado las víctimas de las dictaduras militares”; y por otro lado, la transición hacia la democracia ocurrida en esos países desde los años ochenta, que permitió consolidar “algunos mecanismos de justicia y responsabilidades políticas sobre los efectos traumáticos de los gobiernos dictatoriales” (Ibíd.).

Pero en Colombia la permanencia de la guerra en el devenir nacional nos deja en un presente perpetuo³; es decir, en una

especie de memoria asociada a viciosas formas de olvido, ha sido vivida como un problema recurrente en la historia de Colombia ¿Por qué solo ahora empezamos a tematizarla? ¿Por qué sigue siendo tan difícil hacer de ella un problema nacional? Arriesgo una explicación que está en el trasfondo de esta exposición; primero, la omnipresencia, real o imaginaria, de la guerra en el devenir nacional nos ha hecho vivir en una especie de presente perpetuo, donde nada o poco cambia: ¿cómo acumular entonces el recuerdo y hacer memoria en una historia inmóvil, en un continuum de la guerra? Segundo, y aunque parezca paradójico, la guerra hace vivir el presente de manera tan aplastante que parecería como si todos los tiempos se juntaran en el instante que vivimos. Tercero, el período de la Violencia, en particular, atravesó de una manera tan crucial todas las instituciones y las vidas de todos los individuos que la responsabilidad histórica es más difícil de definir que en cualquier otra experiencia latinoamericana, sin alimentar el recrudescimiento de las heridas, donde no han funcionado mecanismos jurídicos ni políticos que resuelvan el conflicto. Al contrario, esos procesos parecen alimentar y complejizar más el conflicto interno – por ejemplo, la ley de Justicia y Paz⁴ (975 de 2005), la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras⁵ (1448 de 2011), el Marco Jurídico para la Paz, por medio del cual se crean los instrumentos jurídicos de *justicia transicional*, con el fin de adelantar negociaciones con las FARC-EP (2012) y, la ley Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país⁶ (1732 de 2014).

La carencia de una política educativa que involucre la historia reciente en el currículo escolar, y más aún, en la investigación y la formación de profesores responde a la función social que el Estado y la sociedad le exigen a la escuela, tales como: requerimientos evaluativos y estandarizados; el desarrollo de competencias y habilidades para el trabajo, bajo las escasas posibilidades de ascenso social que brinda el sistema educativo. Echando al olvido esa necesidad de comprensión y actuación crítica que sobre el conflicto interno tiene la sociedad colombiana, donde “existe una vinculación estrecha de los actores escolares con las dinámicas y los efectos de la guerra interna” (Ibíd.).

Algunas especialistas han hecho planteamientos para ilustrar el carácter periférico -por no decir nulo- que ocupa la enseñanza del conflicto social y armado en el sistema educativo, es decir, lo reciente:

“(…) es evidente la ausencia de este tema en textos escolares, programas educativos, currículos y leyes de educación. Esto nos lleva a inferir que formalmente no se enseña, apenas se menciona el conflicto como el gran óbice para que la sociedad colombiana viva en paz, pero sin relevar la fuerza de una costumbre que en calidad de base sustenta su perpetuación: “la eliminación del Otro” (Ortega. *et al*, 2014, p. 62).

La profesora Sandra Rodríguez (2014) señaló recientemente que en Colombia nunca se ha dado un lugar central a la enseñanza del pasado reciente, ni siquiera en momentos de transición política y “superación de conflicto armado”, en los que el discurso de la paz se le ha encomendado a la educación. En particular, la profesora estudia el papel de la educación después de tres momentos históricos del país, a saber: la guerra de los mil días, los sucesos del 9 de abril y la desmovilización del M-19. La conclusión es que siempre se han creado cátedras de “cultura de paz”, “cívica y derechos humanos”, “patriotismo e identidad nacional”, como garantía de no repetición de las hostilidades “en proceso de superación”, que se centran en la enseñanza de valores abstractos fundados en la religión, la moral, las buenas costumbres, etc., y no en proce-



Fotografía - Alberto Motta

sos históricos. La enseñanza de la historia reciente ha estado marginada de los currículos.

En este sentido, cabe preguntarse ¿Qué potencialidades tiene la historia reciente? La enseñanza de la historia intenta alcanzar el desarrollo de la consciencia histórica, una visión racional y crítica del pasado que explique el presente. Puesto que la lectura del pasado y la influencia que él tiene sobre cada persona configura sus actitudes y las acciones presentes, entonces “los hechos recientes deberían pasar a ocupar un primer plano en la enseñanza de la historia, desde que toda interpretación de los hechos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado” (Gutiérrez, 2005, pág. 18).

La hegemonía de una historia positivista en la escuela (historia oficial, memorizada, repetida insistentemente en los medios de comunicación y en los ma-

nuales escolares) ha negado la historia reciente y la comprensión de los problemas sociales relevantes. A pesar de que en ella se juegan diferentes conflictos que ponen en cuestión los “sentidos del pasado”; “que su enseñanza permite el análisis de consideraciones éticas, políticas y sociales que son problemáticas y se constituye como un lugar controvertido, de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente” (Funes, 2006, pág. 98).

Llevar la historia reciente a la escuela, implica la selección rigurosa de los contenidos o conceptos (algunos de intensa complejidad) lo que implica innovar en los dispositivos didácticos a emplear, los cuales responderán a la nueva intencionalidad y actuarán en función de un propósito.

Según Pescader, en los últimos 40 años se ha venido generalizando un nuevo tipo de historia. De manera general, pa-

rece que la emergencia de la historia reciente ha estado vinculada al estudio de hechos violentos que han dejado huella en las sociedades contemporáneas, “ha sido la vivencia de experiencias traumáticas lo que ha activado en algunas sociedades un importante debate sobre los límites de la contemporaneidad”. En este horizonte, el foco temático de la historia reciente ha estado concentrado en los estudios de la violencia política que han marcado a las sociedades consideradas. Así, los estudios de la Shoah (holocausto judío), la segunda guerra mundial o las dictaduras latinoamericanas han sido sus objetos privilegiados. Al respecto, para el autor, “la diversidad manifiesta de temas –diversidad en medio de la mismidad– y márgenes temporales no impide reconocer en todos estos trabajos un propósito común: re-significar el pasado reciente” (Pescader, 2003, pág. 3).

Con todo, la historia del pasado reciente se puede pensar como:

“(…) la producción historiográfica que tematiza acontecimientos o fenómenos de procesos sociales incorporados en la memoria inmediata de grupos generacionales que comparten el mismo presente histórico. Pretende “historizar” acontecimientos que constituyen experiencias de miembros de generaciones vivas. También entran en la órbita de su interés los modos de transmisión de esas memorias colectivas a partir del contacto entre generaciones” (Ibíd., pág. 6).

Además, la historia del pasado reciente “estimula una indagación más profunda sobre los intrincados vínculos de la historia con la memoria colectiva”. Y, “proporciona elementos para re-significar la relación sujeto–objeto, porque quien investiga está en situación de ser un integrante o al menos un contemporáneo de los grupos involucrados en la transmisión de las memorias colectivas (Ibíd., pág. 7). Esto último, radicaliza la paradoja analítica de quien es parte del universo que objetiva, máxime si el investigador no solo es contemporáneo de los hechos estudiados, sino también partícipe de estos. En este caso, estaríamos presenciando una suerte de objetivación del sujeto objetivante, dinamizando la relación sujeto-objeto.

Fundamentos epistémicos de la historia del pasado reciente.

Tres grandes categorías constituyen el horizonte epistémico de la historia reciente; esto es, generación, memoria colectiva y presente histórico. En primer lugar, la generación se refiere a la figura de la contemporaneidad compartida, en palabras del autor:

“los contemporáneos comparten un mismo tiempo presente. En este sentido son contemporáneos los actores directos, los testigos de un acontecimiento que permanecen vivos, los descendientes de ambos grupos, y todos aquellos que sin tener noticias de lo ocurrido están incluidos en el mismo marco temporal” (Ibíd., pág. 8).

En segundo lugar, la memoria colectiva, noción acuñada por el sociólogo francés Maurice Halbwachs: “(…) es social por sus contenidos, en tanto, es la memoria de un pasado intersubjetivo, vivido con otras personas; porque se apoya en marcos sociales de referencia –rituales, ceremonias, conmemoraciones–, y porque se fija a través de una re-evocación pública e interpersonal vehiculizada por el lenguaje” (Ibíd., pág. 10). La memoria colectiva es inacabada, es constantemente re-significada en los distintos presentes: “(…) en tanto construcción social, la memoria colectiva elabora representaciones del pasado adaptando la imagen de los hechos a las necesidades del presente. Así la experiencia vivida se perpetúa en el tiempo pero no será la misma; estará renovada, alterada respecto de su constitución original” (Ibíd., pág. 11). La re-valorización del presente y con arreglo a los problemas del presente, la memoria colectiva suele ser un campo de disputa entre diferentes agentes con intereses encontrados. Por ende, resulta conflictivo hablar en términos de “memoria colectiva”, siendo más acertado hablar de “memorias colectivas”.

En tercer lugar, el presente histórico hace referencia a una escala temporal corta que puede ir del presente inmediato a una o dos generaciones anteriores al momento de emprender la pesquisa histórica. Por ende, los hechos estudiados por el historiador del pasado reciente o del presente histórico, han sido vividos

por él directa o indirectamente, de allí que la relación sujeto-objeto se vea dinamizada.

Estas tres categorías acarrear ciertos efectos metodológicos a la hora de adelantar la empresa investigativa, quizá el más destacado es el relativo al tipo de fuentes empleadas, pues para el historiador del pasado reciente, la memoria constituye una fuente privilegiada de información. Entonces, en este nuevo campo de estudio las fuentes orales quedarán en primer plano, se le dará mayor peso a los sentidos que le otorguen los sujetos a los hechos objetivados y la triangulación metodológica tenderá a ser más rica. Todo esto, asegura Pescader, ha tenido lugar en un ambiente intelectual y social propicio que se ha venido gestando en los últimos años, una “cultura de la memoria”. Es decir, hoy asistimos a una valoración sin precedentes de la memoria y por efecto de sus usos.

La enseñanza de la historia del tiempo reciente como contramemoria crítica: el caso de la IED Eduardo Umaña Mendoza en la localidad de Usme

Enseñanza de la historia reciente⁷

La enseñanza de la historia intenta alcanzar el desarrollo de la *consciencia* histórica, una visión racional y crítica del pasado que explique el presente. Puesto que la lectura del pasado y la influencia que él tiene sobre cada persona configura sus actitudes y las acciones presentes, entonces “los hechos recientes deberían pasar a ocupar un primer plano en la enseñanza de la historia, desde que toda interpretación de los hechos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado” (Gutiérrez, 2005, pág. 1).

La hegemonía de una historia positivista en la escuela (historia oficial, memorizada, repetida insistentemente en los medios de comunicación y en los manuales escolares) ha negado la historia reciente y la comprensión de los proble-

mas sociales relevantes. A pesar de que en ella se juegan diferentes conflictos que ponen en cuestión los “sentidos del pasado”⁸; así, “que su enseñanza permite el análisis de consideraciones éticas, políticas y sociales que son problemáticas y se constituye como un lugar controvertido, de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente” (Funes, 2006, pág. 98). No obstante, también existen experiencias de la historia reciente llevadas a la escuela.

Y a la hora de llevar la historia a la escuela la “selección de los contenidos o conceptos es uno de los puntos más complejos, ya que estos estarán relacionados con los dispositivos didácticos a emplear” (Parra, 2012, pág. 3). Responden a una intencionalidad, en función de un propósito educativo; permiten la construcción de interpretaciones sobre los períodos analizados; y facilitan la definición de rupturas y continuidades.

La dictadura Argentina, la democracia y el terrorismo de Estado se han convertido en temas privilegiados de la enseñanza de la historia reciente en aquel país. Abundan las apuestas didácticas para la enseñanza de ésta temática: se trabaja con testimonios, documentales, películas, realización de afiches, lectura de escritos de diversa índole (Parra, 2012); las noticias y medios de comunicación⁹; la historia de vida¹⁰; y el abordaje de las efemérides del 24 de Marzo de 1976 (fecha de instauración de la dictadura)¹¹.

Consideremos una experiencia profesoral en enseñanza de la historia, una construcción amplia pero con el objetivo de acercarse a la historia reciente, nos interesa resaltar como se construye la hilaridad conceptual. Se trata de la enseñanza de la historia del siglo XX en Argentina, donde se destacan recortes temporales claros y precisos: 1880-1929; 1930-1955; 1955-1983. Durante el desarrollo de estas secuencias, se reconocen dos nudos conceptuales que se considerarán centrales: por un lado, la economía y por otro, el Estado. Desde la experiencia y el relato profesoral, estos dos nudos:

(...) son conceptos o conceptualizaciones tan grandes, que permiten irse en el buen sentido y tomar aspectos particulares.

Cuando vemos Economía, por ejemplo, los chicos tienen que saber que vamos a estudiar, o vamos a tratar de ver, o analizar o reflexionar desde el modelo agrario-exportador, el modelo de sustitución de importaciones y el modelo del neoliberalismo, entonces tenéis una línea de tiempo ahí de tres grandes momentos económicos, por así decirlo, que son hasta el 30, hasta el 75 aproximadamente y desde 1975 en adelante. Por un lado el Estado, a mí me permite como categoría política que es, introducir diferentes categorías, como puede ser en Estado de bienestar y todo lo que es programas después de los 50, pero a la vez, también me permite entrar en la problemática de derechos humanos que se toma con la problemática del golpe del 76; entonces esa categoría de Estado me permite que los chicos vayan viendo a partir de esos dos ejes, cómo se va estructurando la materia. Y cuando vemos Historia universal o europea, para decirlo de manera más real, vamos a ser realistas en eso, desde el Estado, se me permite ver el fascismo, el nazismo, los totalitarismos y también me permite ver la cuestión de la democracia. Entonces, para mí esos dos grandes ejes, son los que me estructuran la materia”. (Salto, 2012, pág. 5).

Finalmente, al entrar la historia reciente a la escuela, ésta se convierte en la transmisora de ciertos valores éticos vinculados a la democracia o a lo político. Los historiadores, educadores y la escuela ayudarán a construir un relato legítimo de nuestra historia reciente y a difundirlo, y así liderarán los deberes de la memoria.

Sobre nuestra experiencia educativa como contramemoria de la historia del tiempo reciente

En una experiencia educativa que emprendimos en 2013 y 2014 en un Colegio Distrital, observamos los imaginarios, apreciaciones y posturas que tenían los estudiantes de noveno grado sobre las problemáticas actuales del país, especialmente frente al conflicto social y armado y su relación con el conflicto agrario. Nuestros esfuerzos los dirigimos, en un primer momento, a demostrar la vinculación de ellos con las distintas dinámicas de la violencia. Luego, planteamos algunos ejercicios para que ellos hicieran evidentes sus valoraciones, co-

nocimientos y posturas sobre los acontecimientos y actores de nuestra historia reciente, que habían trastocado las vidas de ellos y de sus familiares o seguían afectándolos.

Un taller que realizamos consistió en completar un árbol genealógico, no sólo con los nombres de los padres, madres, abuelos y abuelas de los estudiantes, sino con el objetivo de reconocer espacial y temporalmente las vidas de ellos y ellas, buscando rastrear los lugares, la experiencia y las razones que los han llevado de un lugar a otro, hasta llegar a Bogotá.

Luego nos dedicamos a recoger algunos relatos de estudiantes, padres y profesores que nos contaron su relación con distintas vertientes del conflicto colombiano:

En la época de las haciendas en Usme, relata un poblador histórico:

“esto era hermosísimo, porque ha sido una zona que ha dado muchos frutos en cuestión, por ejemplo, la riqueza que tiene el cultivo de papa, el cultivo de ganado...e...la crianza de ganado digo. Cuando esta época existía la hacienda del Hato, que era la distribuidora, tenía mucha fama porque se decía que era la distribuidora para Bogotá, distribuía la papa, la leche, la carne...” Testimonio de don Emiliano, 2002, citado en (Quintero & Casallas, 2014).

Otro poblador, contó como ocurrió la formación del barrio donde queda el colegio, proceso que se conoce como la parcelación de las haciendas, iniciado con la ley 200 de 1936:

“(...) esto se debe a don Arcesio Quiroga, quien representaba a la cooperativa Covisucure, quien junto a la firma Acodincó participaron en la parcelación y venta de los lotes, pensando en los habitantes que llegaron en 1984 [...] A través de la autoconstrucción y autogestión logramos obtener los servicios públicos. Antes se lavaba en la quebrada El Piojo y de allí se traía el agua, de los nacederos” Testimonio de don Belisario en (Quintero & Casallas, 2014, pág. 223).

Una estudiante también menciona pinceladas de su historia:

“(...) soy de Natagaima, Tolima, fui desplazada como a la edad de los 3 años y en ese proceso tuve que dejar de estudiar [...] perdí dos años de estudio, por eso es que a los 18 estoy en once cuando debí haber salido hace dos años. Llegué a un colegio distrital en la localidad de Engativá, estudié también en

un colegio militar, en noveno decidí no seguir estudiando, entonces entré a otro colegio, donde me enfoqué en la comunicación social, a informar a la gente de lo que estaba pasando, la situación interna y externa del país y de la ciudad [...] me enfoqué mucho en lo que ya me había pasado, en averiguar qué era lo que había pasado con los demás vecinos y conocidos que teníamos en los alrededores, por eso es que mi proyecto de vida hoy es ser comunicadora social” Estudiante Johana Borda 1102, en (Quintero & Casallas, 2014, pág. 228).

Un profesor de sociales también nos cuenta algunas características de los estudiantes que llegan al colegio, afirma:

“(…) acá los chicos vienen de muchas procedencias [...] hay mucho estudiante víctima de desplazamiento, tenemos hijos de reinsertados también, sobre todo del paramilitarismo, por eso digamos estas cosas hay que manejarlas con cierto tacto ¿no? digamos pues porque el conflicto está acá precisamente [...] no solo las personas que vienen como víctimas, sino las personas que ya ha tenido cierto vínculo con el Estado y cierto pacto con el Estado para estar acá, entonces si hay de toda procedencia, está muy vinculado el conflicto armado en Colombia. Pero bueno ya que me lo pregunta y yo me salgo un poco me parece particular hermano que estos chinos tienen unas historias de vida muy complicadas, pero yo me atrevería a decir que eso no tiene tanto impacto dentro del colegio ¿sí? o sea el colegio ha logrado establecer un ambiente propio que... genera un espacio diferente en relación con lo que se vive en el contexto ¿sí? yo diría que más en el contexto se siente la presión de la sociedad colombiana y de las relaciones sociales en Colombia, acá en el colegio se ha logrado mediar esa cuestión” (Quintero & Casallas, 2014, pág. 229).

Cuando tuvimos un bosquejo de la experiencia vital de los estudiantes y sus familias, quisimos dar un paso adelante y confrontarlos con los conocimientos y posturas elaboradas que tenían sobre el conflicto social y armado que ha padecido el país. Para ello, realizamos varias intervenciones pedagógicas y didácticas en distintos momentos (juego de roles, construcción de una noticia, análisis de un programa de televisión, apreciación de un documental sobre un intento de restitución en los Montes de María, etc.). De esto sacamos varias conclusiones, a saber:

1. Los estudiantes referencian los actores del conflicto pero no los diferencian, hay unos imaginarios construidos sobre ellos por los medios de comunicación, que en cierta forma generan desconfianza y enaltecimiento.
2. La falta de una lectura política del conflicto social y esencialmente del problema agrario.
3. El conflicto agrario ha sido reducido por los medios de comunicación a la confrontación de los actores armados.
4. En una localidad urbana-rural como Usme hay un desconocimiento profundo del papel del campesino en la sociedad y un desarraigo profundo de la tierra. Además, en una zona histórica en cuanto al problema de la tierra y las luchas agrarias, los estudiantes del curso parecen desconocer ese pasado” Diario de Campo 003, 24 de Abril del 2013 (Quintero & Casallas, 2014, pág. 230).

Notas finales, nuevos comienzos... Promover un nuevo uso público de la historia escolar, impugnando los códigos pedagógicos y crono-espaciales vigentes.

Las políticas educativas desconocen la historia reciente como una necesidad primordial y urgente, por lo tanto, no ha sido objeto de un trabajo curricular ni didáctico, sino que ha sido subordinada por la visión que se configuró sobre todos los conocimientos escolares desde los años noventa.

La enseñanza del conflicto social y armado no ha sido integrada a las ciencias sociales escolares. La producción del conocimiento histórico sobre el problema ha sido un decantado de conocimientos teóricos llevados al escenario escolar. No hay una preocupación por acercar los conocimientos históricos a los contextos socio-históricos de los estudiantes.

A pesar de su relevancia para la comprensión del país, no se difunden trabajos de tipo pedagógico, que puedan

involucrar explícitamente la historia reciente en el currículo, y particularmente, el conflicto social y armado (especialmente el caso expuesto sobre el conflicto agrario), ni se orientan los trabajos de investigación y reflexión hacia el diseño de espacios de reelaboración de la memoria social, desde las prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Aunque existe una vinculación estrecha de los actores escolares con las dinámicas y los efectos del conflicto interno, las exigencias sociales y estatales que se le hacen a la escuela, se orientan a cumplir los requerimientos evaluativos del sistema educativo, que busca desarrollar habilidades y competencias en el marco de un esquema estandarizado de educación, y no se encuentra en la agenda educativa, una política de incorporación de la historia reciente o de la memoria del conflicto social, y en particular del conflicto agrario, ni como tópico curricular, ni como objeto de trabajo pedagógico.

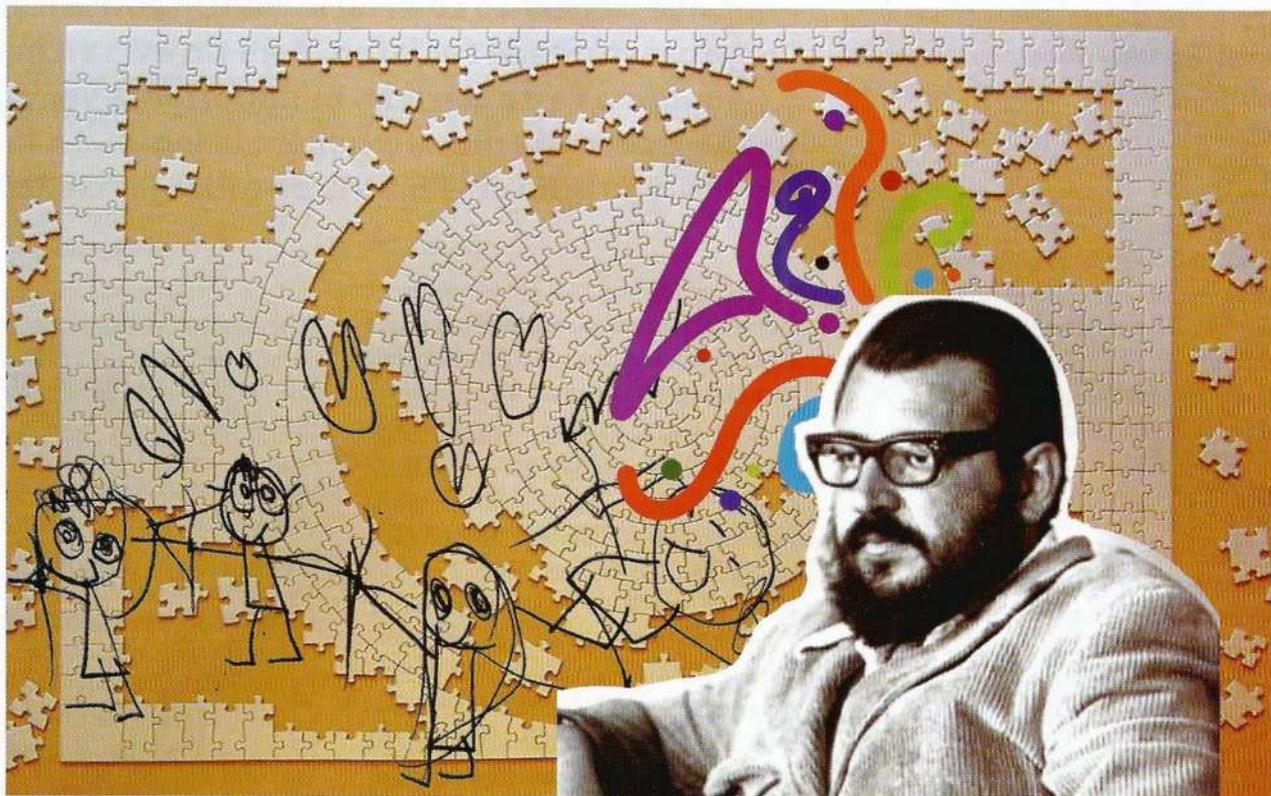
Referencias Bibliográficas

- Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. Enseñanza de las ciencias sociales, 47-55.
- Aponte, J. (2011). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. En Revista Colombiana de Educación.
- Cuesta, R. (1998). Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- De Certeau, M. (2006). La fábula mística. Siglos XVI y XVII. Bogotá: Ediciones Siruela
- Franco, M., & Levín, F. (2007). El Pasado cercano en clave historiográfica. En M. FRANCO, & F. Levín, Historia Reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción (págs. 31-66). Buenos Aires: Paidós.
- Funes, Gr. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. Escuela de historia vol. 1 núm. 5, 91-102.
- Gutiérrez Álvarez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. Universidades No. 30, 17-22.

- Gutiérrez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. *Universidades* núm. 30, Julio-Diciembre, 17-22.
- Hobsbawn, E. (2007). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias: el desafío que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN.
- Ortega, P., Merchán, J. & Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, No 40, 50-67.
- Pescader, C. (2003). Cuando el pasado reciente se hace historia. *Notas sobre teoría de la historia*. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, Año 8, n° 9, 1-10.
- Pinilla, A; Suaza L. & Herrera, M, (2003) "La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950". Bogotá: Editorial Antropos.
- Quintero, F. & Casallas, A. (2014). La enseñanza del conflicto agrario desde la Historia Reciente. *Sistematización de las experiencias pedagógicas en la IED Eduardo Umaña Mendoza*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación* N°62, 165-188.
- Rodríguez Ávila, S. P., & Sánchez Moncada, O. M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas* N°7, 1-20.
- Rodríguez, Ávila, S.P., Conferencia presentada en el contexto de la "Cátedra abierta maestros y educadores por una Colombia en paz", de la Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=oSl-WeLGviY>
- Salto, V. (2012). Supuestos y racionalidades orientadores/as en la enseñanza de la historia reciente. Un estudio de caso en escuelas de la provincia de Neuquén. III Jornadas Internacionales y XIV nacionales de enseñanza de la historia. Rio Cuarto, 1-14.
- Sánchez, G. "Guerras, memoria e historia" En Belay, Raynald; Bracamonte, Jorge; Degregori, Carlos & Jainville, Jean. (2004). *Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia política contemporánea*. Editorial Institut français d'études andines.
- Verstraete, M. A. (2012). *Vidas del pasado para forjar vidas del presente. Un método para enseñar historia*. III Jornadas Internacionales y XIV nacionales de Enseñanza de la Historia. Rio Cuarto, 1-15.
- establécese la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente". Asimismo, "La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población" y "será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Derechos Civiles y Políticos". En <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf> (Consultado el 17 de abril de 2015).
- 7 Por ello, la enseñanza de la historia reciente implica un diálogo disciplinar, la caracterización de los contextos, el reconocimiento de los sujetos y la convergencia de distintas formas de enseñanza en torno al abordaje del pasado y sus vestigios en la piel: heridas físicas, emocionales, simbólicas y políticas. Heridas de las cuales no escapa quien investiga, enseña o aprende. Los presentes singulares de distintas partes del mundo afectados por la Segunda Guerra Mundial (desarrollada entre 1939 y 1945) coinciden en la imposición y estructuración de un dispositivo pedagógico de poder basado en el terror. Mantegazza (2006) desarrolla esta tesis en su estudio sobre los campos de exterminio como escenarios de erradicación de humanidad, donde se evidenciaban distintas fases de conculcación y ejecución del crimen y, paralelamente, se percibía un campo de formación de los individuos basado en la imposición de una serie de estrategias espaciales, temporales, simbólicas, corporales, materiales y sociales, en suma: rituales que gobiernan e instruyen a los sujetos. En ORTEGA, Piedad; MERCHÁN, Jeritza & VÉLEZ, Gerardo. (2014). "Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario". *Revista Pedagogía y Saberes* No. 40. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- 8 Hobsbawn, Citado por (Funes, 2006).
- 9 "(...) utilizar los medios masivos de comunicación como fuente histórica nos invita a pensar una vez más que la ciencia que enseñamos es fruto de una construcción y que al pasado lo conocemos únicamente por sus rastros" (Funes & Lozzia, 2012).
- 10 "(...) parte del análisis de la vida de un hombre significativo de la historia y a partir de ella intenta reconstruir y conocer el contexto y la época histórica en su conjunto... Tiene cuatro etapas de aplicación a saber: 1° Selección y análisis de la biografía, 2° Indagación y cuestionamiento al proceso histórico, 3° clasificación y ordenamiento de la información y 4° Integración de grupos y trabajo conjunto" (Verstraete, 2012, pág. 5).
- 11 Brizuela (2012) se interroga por la necesidad de replantear el significado que debe atribuírsele a las efemérides, en especial, a aquellas que hacen referencia al pasado reciente, ya que las celebraciones del 24 de Marzo se han convertido en "la simple reproducción de matrices ininteligibles y desvinculadas del trasfondo histórico".

Notas

- Elementos retomados del autor español Raimundo Cuesta, especialista en didáctica de la historia, memoria e historia y educación. Entre sus principales obras encontramos: "Usos y abusos de la educación histórica" (2000), "La enseñanza de la historia como contramemoria crítica" (2007) & "Memoria, historia y didáctica crítica" (2009).
- Véase a PINILLA, Alexis; SUAZA Luz & HERRERA Martha Cecilia, (2003) "La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950" Bogotá: Editorial Antropos.
- Para mayor ampliación consulte y analice a SÁNCHEZ, Gonzalo. "Guerras, memoria e historia" En BELAY, Raynald; BRACAMONTE, Jorge; DEGREGORI, Carlos & JAINVILLE, Jean. (2004). *Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia política contemporánea*. Editorial Institut français d'études andines.
- Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. En <http://www.fiscalia.gov.co/jyp/wp-content/uploads/2012/05/Compilaci%3C3%83n-Normativa-2010.pdf> (Consultado el 17 de abril de 2015).
- Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. En <http://www.unidadvictimas.gov.co/normatividad/LEY+DE+VICTIMAS.pdf> (Consultad el 17 de abril de 2015).
- Cuyo propósito es "(...) garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia,



La participación democrática y su relación con la educación



Estanislao Zuleta

(Medellín, 1935 – Cali, 1990)

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

Tomado de: Grupo interdisciplinario de estudios UPTC (1990). "Estanislao Zuleta 1935-1990". Ediciones la rana y el águila. Tunja.

Democracia y lógica

La democracia es difícil de definir; tiene una larguísima historia. Grecia tenía, a su modo, una democracia. Era una sociedad esclavista; pero, desde el punto de vista ideológico, era pluralista. Aunque había limitaciones, se podía ser partidario de un materialista, de un idealista, de Heráclito o de Parménides, sin que por ello pasara algo. A algunos que fueron demasiado lejos en su dureza racionalista les ocurrió algo, como a Sócrates. El caso de Anaxágoras no fue tan grave; aunque de todas maneras lo ex-

pulsaron por haber dicho que el Sol no era más que una piedra ardiente, y como éste estaba ligado a todos sus mitos, la definición resultó demasiado dura para el público griego. Esta imagen de la democracia es supremamente limitada y está restringida a una parte minoritaria de la población; sin embargo, es funcional e importante. Importante porque probablemente en la democracia está el origen de la ciencia.

El hecho de que los griegos no tuvieran un dogma intocable, un gran texto sagrado (el Corán, la Biblia, los sermones del Buda o cualquier otro) con relación al cual pudieran ser tratados ya no de verdaderos o falsos sino de herejes u ortodoxos, no conllevó una limitación inmensa de su pensamiento.

Desde luego, había religiones griegas y, sobre todo, la mitología griega; pero estaban los poetas (Homero, Hesíodo), que no suelen ser perseguidores, y no había dogmas en manos de una casta que tuviera un poder real. Esto es interesante. ¿Por qué? Es la libertad la que origina la lógica y la que da lugar a la ciencia, no al revés. Con perdón del Evangelio de San Juan, la idea de que “la verdad os hará libres”, sería mejor invertirla. Tal vez es la libertad la que nos obligará a ser verdaderos, porque tendremos que discutir y, como no podemos imponer una autoridad intocable, tendremos que aprender a demostrar. Aprender a demostrar, porque no se puede imponer, es decisivo para la ciencia.

Antes de los griegos ya había ciencias; los egipcios, por ejemplo, tenían una geometría práctica y conocían la manera de reducir áreas de diversas dimensiones a una unidad de medida y manejaban la geometría plana muy bien; prueba de ello son sus canales y pirámides. Pues bien, la practicidad de estas ciencias no fundadas por los griegos y la necesidad de la demostración (como en la geometría euclidiana, que procede sistemáticamente, punto por punto, y resulta accesible para cualquiera que siga el proceso) sirvió para que el saber no fuera propiedad de una casta ni que estuviera escondido en libros herméticos, sino para que, al contrario, fuera un saber abierto.

La ciencia es democrática, porque la democracia es su origen, y por eso, la idea de “ciencias ocultas” es una contradicción en los términos, como el hielo frito. La ciencia es abierta; la ciencia es accesible; el proceso puede ser largo, pero no está en manos de ninguna casta cerrada. Es importante ver que esa necesidad de discutir genera la lógica. La lógica termina por ser la matriz de todas las ciencias.

En *El Sofista o del Ser*, de Platón, uno ve nacer la lógica. Los sofistas pretendían que cualquier cosa se puede demostrar; en cierto modo, esa es una dura forma de escepticismo. El escepticismo se podría expresar en una fórmula muy simplista, diciendo: “No hay verdades, sólo

“...La ciencia es abierta; la ciencia es accesible; el proceso puede ser largo, pero no está en manos de ninguna casta cerrada. Es importante ver que esa necesidad de discutir genera la lógica. La lógica termina por ser la matriz de todas las ciencias...”

hay verosimilitudes”; así, cualquiera que tenga la habilidad en el discurso puede demostrar lo que quiera.

El problema no sería de verdad o falsedad, sino de habilidad. En realidad, en las discusiones y en la política habría una lucha entre hábiles y torpes en la que ganan los hábiles, más o menos como en la guerra. “Verdadero y falso” no existirían, serían solo uno de los métodos encontrados para tratar de seducir y conseguir seguidores. Todas las formas que llamamos argumentación, en el fondo no serían más que formas, desde luego sutiles, elaboradas y preciosistas, de seducción; lo que se quiere es seducir, no había más que seducción.

Precisamente, los sofistas eran muy hábiles. El más hábil de todos es Calicles, (creo que lo inventó Platón, porque no hay ninguna otra fuente sobre él), quien propone, mientras discute con Sócrates, en *El Gorgias*:

Tú pretendes defender la verdad, pero en el fondo tú, como todo el mundo, lo único que quieres es el poder y el placer. Pretendes que no es así, sostienes que persigues la verdad porque eso hace que la gente quede desarmada ante tí y te siga, con lo cual consigues precisamente mucho poder, que es lo que buscas; yo busco el placer y el poder y no lo niego.

¿Cómo encontrar una réplica a eso? Una especie de psicologismo antes de la letra, una especie de voluntad de dominio antes de que se haya inventado la voluntad de dominio, una crítica de la noción de verdad.

Los sofistas eran así; había muchos otros, por ejemplo, Protágoras, quien decía que “el hombre es la medida de todas las cosas”, que lo que cada uno ve en el mundo, ése es el mundo para él, y

ningún otro tiene derecho alguno a decir que eso que aquél ve no es el mundo porque el mundo es el que él ve y porque el mundo que él ve también es el mundo para él. Discutir con los sofistas era duro.

Democracia y tragedia

La libertad produjo muchas cosas en Grecia: la ciencia y también la tragedia. La carencia de un referente absoluto de un texto sagrado, de un dogma, produce angustia, porque cada cual tiene que buscar en qué creer, buscar una guía para su acción, decidir su vida. La democracia no es un deseo fácil de tener; es muy fácil elogiarla, pero es muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia es angustia, es aceptación de la angustia. Porque es angustiante tener que decidir por sí mismo, ya que se puede entrar en conflicto al escoger entre dos cosas deseadas e incompatibles: ésa es la tragedia. La tragedia no consiste en que ocurra una cosa triste, horrible o espantosa: la muerte de un niño amado no es una tragedia; es una cosa espantosa, dolorosísima, pero no es trágica.

La tragedia ocurre cuando uno está ante dos cosas que considera válidas, pero que resultan contradictorias. Antígona, por ejemplo, cree en las leyes de la ciudad (los griegos tenían un aprecio inmenso por la ciudad; la ciudad era parte de su identidad; como nosotros hoy difícilmente podríamos imaginar, ser ateniense era parte del propio ser; en el caso de Antígona, ser tebana, no comparable a lo que hoy podría significar ser bogotana o de Medellín, sino algo que definía de manera más honda, más íntima, más que la familia), pero también quería muchísimo a sus hermanos

y ellos se vinieron contra la ciudad. Si su situación resultó trágica fue precisamente por presentársele dos problemas incompatibles: las leyes de la ciudad hacían que su hermano no pudiera ser enterrado, tendría que ser dejado a las aves en el campo; ella, por su amor fraterno, quería hacerle los honores del entierro y llorarlo, ejercer su derecho a hacer esto. Entonces, se enfrentó al rey de Tebas, con palabras inolvidables:

Sé que estaba prohibido hacer lo que hice, pero las leyes que seguí no son las leyes de la ciudad; también lo sé: no son las leyes que tú dictas, porque no son ni de hoy ni de ayer sino de siempre, porque están escritas desde siempre en el corazón humano.

Sabe que esas palabras le costarán la vida y, de hecho, es así. La tranquilidad y la seguridad de una autoridad indiscutible es muy grande, y la angustia de no tenerla, también lo es: produjo la tragedia griega.

En una estructura ética diferente, muy garantizada y definida, como en el caso de Abraham, no hay tragedia. Abraham tiene una guía absoluta: "lo que diga Dios". Él se siente guía de su pueblo, acompañado y elegido por Dios. Cuando llega a Egipto, ocurre un hecho sobre el cual los griegos habrían escrito quién sabe cuántas tragedias. Al faraón le gus-

ta la esposa de Abraham, Sara; entonces, éste la hizo pasar por su hermana y la entregó al harén del faraón, porque su deber era llevar a su pueblo a Egipto para que pastaran allí sus ganados y no perecieran en la sequía. Su deber era muy claro porque era una orden divina: Abraham no tenía dudas y no tenía que inventar su conducta ni decidir entre dos cosas -ambas amadas- porque estaba guiado.

Doy esos ejemplos muy antiguos para tratar de explicar esa primera y curiosa definición: Democracia es angustia, es aceptación de cierto grado de angustia. Pensar por sí mismo es más angustioso que creer ciegamente en alguien, nombrar algún líder, algún guía (cualquiera que sea el nombre que le demos: Hitler, Mao Tse-Tung, Khomeini), genera un entusiasmo enorme, libera de la angustia, de la responsabilidad, de la duda de si lo que estoy haciendo realmente está bien hecho o no. "Él lo dijo, está bien hecho: aemos a todos los judíos".

Dostoievski escribió unas páginas inolvidables: La leyenda *El Gran Inquisidor*, en las que cuenta cómo, en el fondo, las tres tentaciones que hizo el demonio a Cristo entrañan el conocimiento más profundo de la humanidad:

- Le propuso el poder: lo llevó al monte más alto, le mostró todos los países y le dijo que fuera el rey de todos. Cristo se negó a ello.
- Le propuso que los satisficiera: convierte las piedras en panes.
- Le propuso que les mostrara el milagro, lo incomprensible, lo increíble: que se tirara a un abismo y los ángeles lo recogieran.

Esas tentaciones son deseos profundos del hombre: queremos poder creer en algo, aún sin entenderlo; mejor: para poder creer en algo verdaderamente, es no entendiéndolo como lo logramos. No creemos que los tres ángulos de un triángulo suman dos rectos: para eso no necesitamos fe, porque cualquiera puede demostrarlo. Es lo incomprensible lo que exige fe; por eso, el hombre la necesita.

En el hombre hay profundas tendencias arcaicas contra la democracia y, si queremos defenderla realmente, comencemos por reconocer su dificultad y por reconocer que nuestros orígenes no fueron democráticos.

Democracia es maduración, superación de nuestros orígenes, y nuestras tendencias a regresar a lo arcaico están siempre



Fotografía - Alberto Motta

presentes. Si un pueblo tan evolucionado como el alemán (después de haber producido a Goethe, Marx, Beethoven y Kant) salió casi como un solo hombre detrás de semejante bobiloco, esto deja ver que la democracia es frágil. Su fragilidad procede de que, para nosotros, es difícil aceptar el grado de angustia que significa pensar por sí mismo, decidir por sí mismo, reconocer conflictos.

Democracia es modestia

Hay otro asunto, bastante más difícil de lo que se suele creer: democracia es modestia. Esto implica admitir que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la mía no es segura porque su confrontación con otras puede hacérmela cambiar o, bien, enriquecérmela; que la verdad no es la que yo tengo en la mano; que la verdad sale del debate, del conflicto; que el pluralismo no hay que aceptarlo resignadamente, dado que los hombres, por desgracia, no marchan al unísono como los relojes, ya que no podemos ajustarlos y tenemos que aceptar ese hecho; que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos, convicciones, debe llevar a la concepción del pluralismo con alegría, con esperanza de que mejorará nuestros puntos de vista o nos permitirá llegar a otros mejores.

En realidad, no hay ningún enfoque total, ninguna mirada que globalice el paisaje humano en su globalidad, porque se completan y se combaten a la vez. Entonces, podríamos dar esta segunda definición: democracia es modestia, disposición a cambiar, disposición a la reflexión autocrítica, disposición a oír al otro seriamente.

Kant, que para su época y para la nuestra fue un gran maestro de democracia, no amaba en absoluto el concepto de tolerancia; no le gustaba, le parecía que era un concepto muy pretencioso porque parece implicar esto: "yo sé que tengo la razón, pero tolero las opiniones de cualquier otro". El concepto de tolerancia no le parecía especialmente fuerte ni adecuado para hablar de democracia, que, al contrario, es sentir alegría porque

haya diferencias entre nosotros y tener la certeza de que, a pesar de que nos va a llevar a conflicto y no nos va a conducir a unanimidad alguna, sí nos va a enriquecer.

Esto me da pie para ensayar otra definición: Democracia es respeto. Pero respeto no quiere decir lo que cierta ideología liberal imagina: "dejar que todo el mundo piense lo que le da la gana". Ese tipo de respeto podría ser un mosaico de microdogmatismos en el que cada cual tiene su dogmatismo y respeta el ajeno con tal de que no se metan con el suyo; como en esas fastidiosas conversaciones de café en que hay tres personas con ideas distintas y fijas y toleran que uno hable de su manía de la aviación y lo dejan hablar un rato, con tal que después se calle y los deje hablar; a otro, de la cacería; y al otro, que oye bostezando, de su novia; y donde, por consiguiente, no hay ningún diálogo: hay tres monólogos.

"...La democracia no es un deseo fácil de tener; es muy fácil elogiarla, pero es muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia es angustia, es aceptación de la angustia..."

Respeto significa, en cambio, tomar en serio el pensamiento del otro: discutirlo, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo. Pero defender el pensamiento propio y no hacer este pequeño pacto de respeto de nuestras diferencias, sin discutir nada porque creemos que esto no es respeto, es contrario al verdadero respeto, que nos exige defender nuestro punto de vista, sea equivocado total o parcialmente. Esta idea es tan vieja que ya está enunciada por Platón en la *Carta Séptima a los amigos de Dión de Siracusa*: en un debate seriamente llevado no hay perdedores, ya que quien pierde gana: sostenía un error y salió de él y esa es una ganancia; quien gana no pierde nada: sostenía una teoría que resultó

corroborada. Esa es una disputa muy distinta a las guerras, en las que el que pierde nunca gana.

Sin embargo, el respeto implica tomar en serio el pensamiento del otro, hasta el punto de debatirlo, tratando de saber qué grado de verdad tiene; debatir no sólo desacreditando su punto de vista, al aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que dé, para ganar la discusión con ese estilo parlamentario, sino debatiendo efectivamente. Eso es respeto.

Dificultades de la democracia

Un criterio así es supremamente exigente; por lo tanto, un concepto como el de democracia reclama mucho de nosotros. Al dar una idea no muy superficial de democracia (el coro general de que todos, aunque estemos en desacuerdo total, somos partidarios de la democracia, es

falso), es más sano hablar de sus dificultades y de todo lo que cada uno de nosotros tiene en contra de ella, porque nuestro origen, el de todos, fue dogmático.

Los psicoanalistas sostienen que todos fuimos dogmáticos, porque los padres -seres que para nosotros son esenciales- nos lo enseñaron todo. Como el lenguaje, que no es neutro porque no viene solo, nunca es simplemente denotativo porque no se reduce a nombrar las cosas, ya que está cargado de interpretación: las designa como buenas y malas, nos hace un mapa del mundo completamente valorado. Es nuestro dogma inicial.

Tal vez, siempre tendremos la añoranza de una palabra inobjetable, por ejemplo: «patria», a la que podamos atenernos como alguna vez lo hicimos al aprender

a hablar, a la palabra de la madre. Después todos pasamos por una crisis, descubierta por Pieraul Agnet, que ella llama «Prueba de la Duda»: el descubrimiento progresivo y doloroso de que aquellos monstruos sagrados de nuestra infancia eran personas comunes y corrientes, que podían equivocarse y que muchas de sus opiniones eran dudosas o sencillamente erradas. Esto nos puede provocar resentimiento, rebelión, dolor, o llevarnos a buscar un reemplazo. Entonces, nos decimos que no eran ellos; pero sí es Mao u otro líder que elijamos. En nosotros, el dogmatismo es lo arcaico y la democracia no nos viene espontáneamente, sino como conquista, como aceptación de la angustia, como aceptación de la duda, de la duda sobre sí mismo, de pasar por la prueba de la duda.

Se han hecho descripciones muy notables sobre este punto. No pienso extenderme en él porque amerita una larga disertación. Quiero indicar que nuestro origen mismo es el dogma, independientemente de donde nacimos y del trato que nos dieron, por bondadoso y libertario que haya sido.

En el desarrollo progresivo de la democracia, es necesaria una afirmación positiva, no una afirmación resignada.

La democracia es necesaria porque es la forma menos mala, porque la unanimidad nunca se consigue: se impone, y en realidad ni siquiera se impone porque hay cosas que no se pueden imponer. Alguna pequeña reserva de libertad tiene el hombre en las peores circunstancias: bajo la dictadura más atroz, bajo la tortura. El tirano puede en esas condiciones, obligarnos a decir o a hacer cualquier cosa: arrojarnos, llorar; pero hay dos cosas a las que nadie puede obligarnos: a pensar y a amar. Todo tirano fracasa en esta empresa, ya que cualesquiera que sean los métodos que emplee para obligarnos a pensar como él, no lo logrará si no lo deseamos; si por temor a la angustia que significa pensar por nosotros mismos, llegamos a pensar como el tirano, lo convertimos en un nuevo ídolo. Pero, que nos pueda obligar a pensar y a amar, eso no; a no ser que nosotros lo deseemos, lo cual es muy frecuente.

Fue Dostoievski quien dijo: “Los hombres no habrían padecido tanto la esclavitud y tantas formas de esclavitud, si no amaran tanto sus cadenas”.

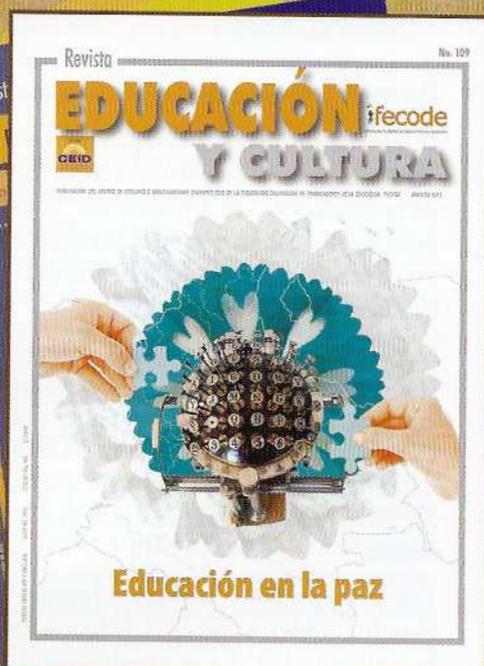
Hay que reconocer este otro aspecto del asunto: la adhesión a la democracia la logramos en lucha con nosotros mismos, contra nuestra formación arcaica, contra nuestros anhelos de seguridad, de dogma, de idealizar a alguien de tal manera que no nos quepan más dudas, de despojarnos de la responsabilidad de la decisión y de la dificultad que implica el pensar por nosotros mismos.

Por esta lucha, la democracia es frágil, es difícil de alcanzar. Es mejor comenzar por ahí: reconociendo que es así; probablemente, conocer su vulnerabilidad y su fragilidad, que la historia nos muestra de manera tan dramática, nos prepara para amarla. Cuántas bellas causas han terminado en la idolatría por un caudillo.

SUSCRÍBASE

Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el
movimiento pedagógico



1 año: (6 revistas) \$65.000
2 años: (12 revistas) \$125.000
3 años: (18 revistas) \$180.000

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá
Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co



Fotografía - Alberto Motta

Democracia y educación.

Trataré de vincular el problema del respeto por el otro con algunos aspectos de la educación, tema primordial, si se describe de una manera muy corta pero más o menos compleja el problema de la democracia.

Es posible preguntarse cómo la educación podría ser democrática. Uno de los criterios que condujeron al hombre a la ciencia fue, precisamente, la necesidad de demostrar algo; Platón lo sostiene así, en la polémica con Calicles y con el Sofista.

Encontró que había cosas efectivamente indiscutibles; entre ellas, la teoría de la contradicción. La teoría de la contradicción, piedra angular de la lógica (Platón no desarrolló la lógica, lo hizo Aristóteles, aunque Platón sí dio elementos básicos para ello), al final de *El Sofista*, dice así: “Dos proposiciones contradictorias sobre el mismo objeto, al mismo tiempo, desde el mismo punto de vista y en las mismas relaciones, no pueden ser ambas verdaderas”. Esa es la primera proposición que Platón consideró innegable.

Al hablar de objetos distintos, podemos decir dos cosas contradictorias, verdaderas ambas, porque estamos hablando de cosas distintas. En casos simples, esto es evidente; en casos complejos no lo es tanto, y hay que saber si se trata

realmente del mismo objeto. En una polémica entre un marxista y un liberal, por ejemplo, ambos son partidarios de la libertad; sin embargo, continuamente formulan proposiciones contradictorias; pero no están hablando del mismo objeto porque le dan el mismo nombre a concepciones distintas: el marxista llama «libertad» a un desarrollo de las posibilidades humanas basado en determinada organización económica que permitiría a todos cierta igualdad y ciertas condiciones. El liberal llama «libertad» a la libertad de expresión, a la libertad de prensa. Este tipo de diferencias es posible que resulten, al final, menos incompatibles de lo que hoy se cree, o complementarias y no incompatibles.

Cuando Platón dice el “mismo objeto”, es necesario definirlo bien: podemos decir, de un ser, que es muy pequeño y que es muy grande porque pudo haber crecido; pero no podemos decirlo al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista, porque las cosas pueden resultar completamente diferentes si están vistas desde distintos ángulos. Para ilustrar esto, me gusta contar con la siguiente anécdota: “Animales inofensivos: el tigre, el león y la pantera; animales altamente peligrosos: la gallina, el ganso y el pato” –decía una lombriz a sus hijitos. Desde el punto de vista de la lombriz, es así. Se puede decir que un hombre es

muy pequeño o que es muy grande: si lo relacionamos con un elefante, es muy pequeño; si lo hacemos con una hormiga, es muy grande; pero, estableciendo relaciones de ese hombre con un mismo objeto, no podemos decir ambas cosas.

Elaborada rápida y mínimamente, la teoría de la contradicción supone exigencias básicas: dos proposiciones contradictorias formuladas sobre el mismo objeto, al mismo tiempo, desde el mismo punto de vista y en la misma relación, no pueden ser verdaderas ambas.

La lógica es una ciencia reflexiva, porque nos hace conscientes de lo que todos sabemos; en ese aspecto es como la gramática. Ahora bien, es muy interesante hacer la observación e incluso la práctica (alguna vez lo intenté) de lo que podríamos llamar «enseñar lógica a niños». Hay varios juegos posibles y muchas preguntas posibles para realizar esta práctica; pero lo que se da allí no es propiamente que les estemos enseñando lógica, sino haciéndolos conscientes de que la saben (es importante conseguir niños del mismo nivel lingüístico, que generalmente son de la misma edad o de edades muy parecidas, para mantener vivo su interés en los problemas que planteamos).

Las 16 proposiciones de Aristóteles –maravillosa conquista del genio griego, matriz de toda ciencia, tan famosas e impor-

tantes como para que, según Bertrand Russell, toda la matemática moderna siga funcionando con ellas— los niños las saben todas. El problema planteado es hacer al niño consciente de que sabe lógica en concreto. Para dar un ejemplo: un niño de cuatro años, sentado al lado de su madre; si llaman al teléfono y le decimos: ¿por qué no vas a contestar, que debe ser tu mamá?, el niño se ríe y dice que la madre no puede ser porque ella está ahí. Él conoce la no ubicuidad; pero no la conoce con ese término: sabe que la misma persona no puede estar en dos lugares al mismo tiempo.

La complicada teoría de la causalidad, que Aristóteles plantea en su Física, la saben y, si se les expone de una manera suficientemente sencilla, les gusta ver que se puede generalizar y comenzar a hacer el juego de clasificar el mundo por las causas; es decir, en una forma muy sencilla, podría hacerse así: Hay cosas que nacen: los pollitos, los niñitos, los arbolitos. Hay cosas que se hacen: los pocillos, las sillas, las mesas, los vasos. Y hay cosas que se forman: las piedras, los ríos. Sólo hay tres tipos de cosas: las que nacen, las que se hacen y las que se forman.

En bachillerato hacen ver la lógica de Aristóteles complicada, y no lo es; cualquier niño la sabe, le gusta mucho y la alcanza generalizando lo que sabe y que ya está en él. En nosotros no sólo hay un anhelo de dogma, sino también un principio de pensamiento y un principio de lógica inscrito en el lenguaje, en el diálogo, y las formas que desarrolla ahora la ética política más elevada —por ejemplo, los últimos libros de Agnes Heller, de Habermas— también están en nosotros.

¿Qué hacer?

En el diálogo, procedemos a ponernos en el lugar del otro; tenemos que identificarnos de algún modo con él, para saber cómo podemos hablarle y qué impresión le va a dar lo que vamos a decirle; tenemos que pasar a una identificación con el otro; entonces, el problema de una enseñanza en la que se sienta el enriquecimiento y se dé una gran amplitud a la espontaneidad, es supremamente importante en cualquier nivel educativo.

Otro problema de primera importancia es la racionalidad en la educación: el discurso del maestro no debe ser dogmático. Cualquier discurso puede ser dogmático; no es necesario que el tema sea la religión: se puede hablar de aritmética y serlo. No podemos ser más dogmáticos si, al enseñar las leyes de la multiplicación y decir que menos por menos da más, el alumno pregunta: “¿por qué?”, y respondemos: “porque sí, y, si no, te rajás”. Dogmáticos, porque no intentamos demostrar, y la demostración es una gran enseñanza de la democracia porque implica la igualdad: se le demuestra a un igual; a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un superior se le suplica, se le seduce, o se le obedece; pero a un igual se le demuestra, y la demostración es una lección práctica de tratar a los hombres como nuestros iguales desde la infancia. La espontaneidad es buena, pero también hay otras cosas buenas: la normatividad, entre otras, depende de qué reglas seguimos. Hay normas comunes a todos, son prerrequisitos para que nos entendamos y, con respecto a ellas, no podemos tomarnos libertades. La sintaxis, por ejemplo: yo no me puedo tomar la libertad de saltar por encima de la sintaxis de la lengua que hablo, porque si digo: “ayer iré aquí”, aunque hable muy libremente, no dije nada, porque la sintaxis me obliga a usar la coherencia: puedo decir: “mañana vendré aquí” o “ayer fui allá”, pero debo escoger una coherencia normativa.

Hay otras cosas impuestas a los niños, que también nos impusieron a todos y no son malas; algunas son perfectamente arbitrarias. Lo arbitrario, no siempre es malo; sencillamente suele ser necesario. El léxico es impuesto y arbitrario. El niño preguntará: “¿por qué se llama un vaso así?”; uno sólo puede decirle que es así, no hay explicación, se llama «vaso»; arbitrariamente, podría llamarse «glas», o de otras mil formas, pero es necesario que se llame de algún modo si queremos entendernos, por eso se llama «vaso».

Nos imponen un nombre (a veces horrible), pero sería peor que no nos pusieran ninguno y nos permitieran su escogencia

en la juventud y, mientras esto pasa, nos llamarán «niño»; eso sería la preparación de un esquizofrénico, porque la identidad misma se nos impone y nos la imponen por identificación y oposición con los demás. No toda imposición es mala ni toda norma es mala; hay que perderles el miedo. El niño necesita de los juegos sencillos para aprender a hacer los complejos. Por una parte, necesita que su espontaneidad se exprese sin temor y, por otra, que se le pongan tareas en las cuales pueda fallar. Cierta educación libertaria puede tender a convertir la educación —diciéndolo en una forma un poco vulgar— “en darle coba a los niños dejando que pinten como quieran y lo que quieran”. Esto está bien de momento, pero si sólo seguimos por ese camino, diciéndoles que todo lo que hacen es sensacional, que está muy bien, que es muy expresivo y muy bello, no les enseñamos a pintar y tampoco les enseñamos a fracasar. Enseñanza importantísima en la vida, “una enseñanza que no enseñara a fracasar —dijo Freud— sería como mandar a alguien a una expedición al polo norte con un mapa de lagos italianos”. Sería una mala preparación para la vida que van a llevar en la realidad.

Además, si no se tiene la oportunidad de fracasar, tampoco se tendrá la oportunidad de triunfar, de vencer una dificultad y sentir satisfacción por ello. Si no los dejamos actuar con aquella espontaneidad, que también es buena, sino que les imponemos una tarea (pintar un perrito, un vaso o cualquier cosa), debemos poder decirles, con toda franqueza, si les quedó mal o no, para que puedan tener la alegría de que les haya quedado bien, que triunfaron sobre sus dificultades y no sientan que les estamos dando coba.

En la educación, es importante adquirir el amor a vencer las dificultades reales; quien lo logra está más lejos que nadie de la droga, porque no hay píldora alguna de la victoria (hay euforizantes, tranquilizantes, desinhibidores), no hay píldora que dé la felicidad de haber vencido con esfuerzo, con trabajo. Quien más ama ese tipo de felicidad, está más lejos de buscarla en el consumo y de convertir el dinero en un Dios que lo permite.

Conferencia: Los Derechos de los Trabajadores

El trabajo y la dignidad humana

No se asusten, empezaré diciendo “seré breve”, pero esta vez es verdad. Y es verdad porque yo estoy empeñado en una inútil campaña contra la “inflación palabraria” en América Latina, que yo creo que es más jodida, más peligrosa que la inflación monetaria, pero se cultiva con más frecuencia. Y porque además lo que voy a hacer es leer para ustedes un mosaico de textos breves previamente publicados en revistas, periódicos, libros. Pero no reunidos como ahora en una sola ocasión, reunidos en torno a una pregunta que me ocupa y me preocupa como –estoy seguro– a todos ustedes, que es la pregunta siguiente: ¿los derechos de los trabajadores son ahora un tema para arqueólogos? ¿Sólo para arqueólogos? ¿Una memoria perdida de tiempos idos? Este es un mosaico armado con textos diversos que se refieren todos –sin querer queriendo, yendo y viniendo entre el pasado y el presente– a esta pregunta más que nunca actualizada: ¿“Los derechos de los trabajadores” es un tema para arqueólogos? Más que nunca actualizada en estos tiempos de crisis, en los que más que nunca los derechos están siendo despedazados por el huracán feroz que se lleva todo por delante, que castiga el trabajo y en cambio recompensa la especulación, y está arrojando al tacho de la basura más de dos siglos de conquistas obreras.

La tarántula universal

Ocurrió en Chicago en 1886. El 1º de mayo, cuando la huelga obrera paralizó Chicago y otras ciudades, el diario Philadelphia Tribune diagnosticó: “El elemento laboral ha sido picado por una especie de tarántula universal y se ha vuelto loco de remate”. Locos de remate estaban los obreros que luchaban por la jornada de trabajo de ocho horas y por el derecho a la organización sindical. Al año siguiente, cuatro dirigentes obreros, acusados de asesinato, fueron sentenciados sin pruebas en un juicio mamarracho. Se llamaban George Engel, Adolph Fischer, Albert Parsons y Auguste Spies;

marcharon a la horca mientras el quinto condenado (Louis Lingg) se había volado la cabeza en su celda.

Cada 1º de mayo el mundo entero los recuerda.

Dicho sea de paso, les cuento que estuve en Chicago hace unos siete u ocho años, y les pedí a mis amigos que me llevaran al lugar donde todo esto había ocurrido, y no lo conocían. Entonces me di cuenta de que en realidad esto, esta ceremonia universal – la única fiesta de veras universal que existe –, en Estados Unidos no se celebraba; o sea, era en ese momento el único país del mundo

“...Hoy, vale la pena advertir que no hay en el mundo nada más inseguro que el trabajo...”

donde el 1 de mayo no era el Día de los Trabajadores. En estos últimos tiempos eso ha cambiado, recibí hace poco una carta muy jubilosa de estos mismos amigos contándome que ahora había en ese lugar un monolito que recordaba a estos héroes del sindicalismo, que las cosas habían cambiado y que se había hecho una manifestación de cerca de un millón de personas en su memoria por primera vez en la historia. Y la carta terminaba diciendo: “Ellos te saludan”.

Cada 1º de mayo el mundo recuerda a esos mártires, y con el paso del tiempo las convenciones internacionales, las constituciones y las leyes les han dado la razón. Sin embargo, las empresas más exitosas siguen sin enterarse. Prohíben los sindicatos obreros y miden las jornadas de trabajo con aquellos relojes derretidos de Salvador Dalí.

Una enfermedad llamada “trabajo”

En 1714 murió Bernardino Ramazzini. Él era un médico raro, un médico rarísimo, que empezaba preguntando: “¿En qué trabaja usted?”. A nadie se le había

ocurrido que eso podía tener alguna importancia. Su experiencia le permitió escribir el primer Tratado de Medicina del Trabajo, donde describió – una por una – las enfermedades frecuentes en más de cincuenta oficios. Y comprobó que había pocas esperanzas de curación para los obreros que comían hambre, sin sol y sin descanso, en talleres cerrados, irrespirables y mugrientos. Mientras Ramazzini moría en Padua, en Londres nacía Percivall Pott. Siguiendo las huellas del maestro italiano, este médico inglés investigó la vida y la muerte de los obreros pobres. Y entre otros hallazgos, Pott descubrió por qué era tan breve la vida

de los niños deshollinadores. Los niños se deslizaban desnudos por las chimeneas, de casa en casa, y en su difícil tarea de limpieza respiraban mucho hollín.

El hollín era su verdugo.

Desechables

Más de 90 millones de clientes acuden, cada semana, a las tiendas Walmart. Sus más de 900 mil empleados tienen prohibida la afiliación a cualquier sindicato. Cuando a alguno se le ocurre la idea, pasa a ser un desempleado más. La exitosa empresa niega sin disimulo uno de los derechos humanos proclamados por las Naciones Unidas: la libertad de asociación. Y más, el fundador de Walmart, Sam Walton, recibió en 1992 la Medalla de la Libertad, una de las más altas condecoraciones de los Estados Unidos.

Uno de cada cuatro adultos norteamericanos y nueve de cada diez niños engullen en McDonald’s la comida plástica que los engorda. Los trabajadores de McDonald’s son tan desechables como la comida que sirven. Los pica la misma máquina. Tampoco ellos tienen el derecho de sindicalizarse.

En Malasia, donde los sindicatos obreros todavía existen y actúan, las empresas Intel, Motorola, Texas Instruments y Hewlett-Packard lograron evitar esa molestia. El gobierno de Malasia declaró union free (libre de sindicatos) el sector electrónico. Tampoco tenían ninguna posibilidad de agremiarse las 190 obreras que murieron quemadas vivas en Tailandia en 1993, en el galpón trancado por fuera donde fabricaban los muñecos de Sesame Street, Bart Simpson, la familia Simpson y los Muppets.

En sus campañas electorales del año 2000, los candidatos Bush y Gore coincidieron en la necesidad de seguir imponiendo en el mundo el modelo norteamericano de relaciones laborales. “Nuestro estilo de trabajo” – como ambos lo llamaron – es el que está marcando el paso de la globalización que avanza con botas de siete leguas y entra hasta en los más remotos rincones del planeta.

La tecnología, que ha abolido las distancias, permite ahora que un obrero de Nike en Indonesia tenga que trabajar 100 mil años para ganar lo que gana en un año – 100 mil años para ganar lo que gana en un año – un trabajador de su empresa en los Estados Unidos. Es la continuación de la época colonial, en una escala jamás conocida. Los pobres del mundo siguen cumpliendo su función tradicional: proporcionan brazos baratos y productos baratos, aunque ahora produzcan muñecos, zapatos deportivos, computadoras o instrumentos de alta tecnología, además de producir como antes caucho, arroz, café, azúcar y otras cosas malditas por el mercado mundial.

Desde 1919 se han firmado 183 convenios internacionales que regulan las relaciones de trabajo en el mundo. Según la Organización Internacional del Trabajo, de esos 183 acuerdos Francia ratificó 115, Noruega 106, Alemania 76 y los Estados Unidos... 14. El país que encabeza el proceso de globalización sólo obedece sus propias órdenes. Así garantiza suficiente impunidad a sus grandes corporaciones, lanzadas a la cacería de mano de obra barata y a la conquista de territorios que las industrias sucias pueden contaminar

a su antojo. Paradójicamente, este país que no reconoce más ley que la ley del trabajo... no reconoce más ley que la ley del trabajo fuera de la ley, es el que dice que ahora no habrá más remedio que incluir cláusulas sociales y de protección ambiental en los Acuerdos de Libre Comercio. ¿Qué sería de la realidad, no? ¿Qué sería de ella sin la publicidad que la enmascara? Estas cláusulas son meros impuestos que el vicio paga a la virtud con cargo al rubro “relaciones públicas”, pero la sola mención de los derechos obreros pone los pelos de punta a los más fervorosos partidarios, abogados, del salario de hambre, el horario de goma y el despido libre.

Desde que Ernesto Zedillo dejó la Presidencia de México, pasó a integrar los directorios de la Union Pacific Corporation y del consorcio Procter & Gam-

En la industria posmoderna el trabajo ya no está concentrado, así es en todas partes, y no sólo en la actividad privada. Los contratistas fabrican las tres cuartas partes de los autos de Toyota; de cada cinco obreros de Volkswagen en Brasil, sólo uno es empleado de la empresa; de los 81 obreros de Petróbras muertos en accidentes de trabajo a fines del siglo XX, 66 estaban al servicio de contratistas que no cumplen las normas de seguridad.

A través de 300 empresas contratistas, China produce la mitad de todas las muñecas Barbie para las niñas del mundo. En China sí hay sindicatos, pero obedecen a un Estado que en nombre del socialismo se ocupa de la disciplina de la mano de obra. “Nosotros combatimos la agitación obrera y la inestabilidad social

“...El poder económico está más monopolizado que nunca, pero los países y las personas compiten en lo que pueden, a ver quién ofrece más a cambio de menos, a ver quién trabaja el doble a cambio de la mitad...”

ble, que opera en 140 países, y además encabeza una comisión de las Naciones Unidas y difunde sus pensamientos en la revista Forbes. En idioma “tecnocrátés”, se indigna contra lo que llama “la imposición de estándares homogéneos en los nuevos acuerdos comerciales”; traducido, eso significa “olvidemos de una buena vez toda la legislación internacional que todavía protege más o menos, menos que más, a los trabajadores”. El presidente jubilado cobra por predicar la esclavitud, pero el principal director ejecutivo de General Electric lo dice más claro: “Para competir hay que exprimir los limones”, y no es necesario aclarar que él no trabaja de limón en el reality show del mundo de nuestro tiempo. Ante las denuncias y las protestas, las empresas se lavan las manos y “yo no fui, yo no fui”.

para asegurar un clima favorable a los inversores”, explicó Bo Xilai, alto dirigente del Partido Comunista Chino.

El poder económico está más monopolizado que nunca, pero los países y las personas compiten en lo que pueden, a ver quién ofrece más a cambio de menos, a ver quién trabaja el doble a cambio de la mitad. A la vera del camino están quedando los restos de las conquistas arrancadas por tantos años de dolor y de lucha.

Las plantas maquiladoras de México, Centroamérica y el Caribe, que por algo se llaman sweatshops (“talleres del sudor”), crecen a un ritmo mucho más acelerado que la industria en su conjunto. Ocho de cada diez nuevos empleos en la Argentina están en negro, sin ninguna protección legal; nueve de cada

diez nuevos empleos en toda América Latina corresponden al llamado “sector informal”, un eufemismo para decir que los trabajadores están librados a la buena de Dios. ¿La estabilidad laboral y los demás derechos de los trabajadores serán de aquí a poco un tema para arqueólogos? ¿No más que recuerdos de una especie extinguida?

En el mundo del revés, la libertad oprime. La libertad del dinero exige trabajadores presos, presos de la cárcel del miedo, que es la más cárcel de todas las cárceles. El Dios del mercado amenaza y castiga, y bien lo sabe cualquier trabajador en cualquier lugar. El miedo al desempleo que sirve a los empleadores para reducir sus costos de mano de obra y multiplicar la productividad, eso hoy por hoy es la fuente de angustia más universal de todas las angustias.

¿Quién está a salvo del pánico, de ser arrojado a las largas colas de los que buscan trabajo? ¿Quién no teme convertirse en un obstáculo interno, para decirlo con las palabras del presidente de la Coca-Cola, que explicó el despido de miles de trabajadores diciendo que “hemos eliminado los obstáculos internos”? Y en tren de preguntas, la última: ante la globalización del dinero, que divide el mundo en domadores y domados, ¿se podrá internacionalizar la lucha por la dignidad del trabajo? Menudo desafío.

Un raro acto de cordura

En 1998, Francia dictó la ley que a 35 horas semanales el horario de trabajo. Trabajar menos, vivir más. Tomás Moro había soñado en su Utopía pero hubo que esperar cinco siglos para que por fin una nación se atreviera a cometer semejante acto de sentido común. Al fin y al cabo, ¿para qué sirven las máquinas si no es para reducir el tiempo de trabajo y ampliar nuestros espacios de libertad? ¿Por qué el progreso tecnológico tiene que regalarnos desempleo y angustia? Por una vez, al menos, hubo un país que se atrevió a desafiar tanta sinrazón. Pero, pero... poco duró la cordura. La ley de las 35 horas murió a los diez años.

Este inseguro mundo

Hoy, vale la pena advertir que no hay en el mundo nada más inseguro que el trabajo. Cada vez son más y más los trabajadores que despiertan cada día preguntando: “¿Cuántos sobraremos, quién me comprará?”. Muchos pierden el trabajo, y muchos pierden, trabajando, también la vida. Cada 15 segundos muere un obrero asesinado por eso que llaman “accidentes de trabajo”.

La inseguridad pública es el tema preferido de los políticos, que desatan la histeria colectiva en cada elección. “¡Peligro, peligro – proclaman – en cada esquina acecha un ladrón, un violador, un asesino!”. Pero esos políticos jamás denuncian que trabajar es peligroso. Y es peligroso cruzar la calle, porque cada 25 segundos muere un peatón asesinado por eso que llaman “accidentes de tránsito”. Y es peligroso comer, porque quien está a salvo del hambre puede sucumbir envenenado por la comida química. Y es peligroso respirar, porque en las ciudades, en las grandes ciudades, el aire es... el aire puro es como el silencio: un artículo de lujo. Y también es peligroso nacer, porque cada 3 segundos muere un niño que no ha llegado vivo a los cinco años de edad.

Una historia real para acabar (se me fue la mano con las teorías), un par de cosas que tengan más que ver con la realidad de carne y hueso, como la historia de Maruja. El 30 de marzo, Día del Servicio Doméstico, no viene mal contar la breve historia de una trabajadora de uno de los oficios más ninguneados del mundo. Maruja no tenía edad. De sus años de antes, nada decía; de sus años de después, nada esperaba. No era linda ni fea ni más o menos, caminaba arrastrando los pies, empuñando el plumero o la escoba o el cucharón. Despierta, hundía la cabeza entre los hombros. Dormida, hundía la cabeza entre las rodillas. Cuando le hablaban, miraba al suelo, como quien cuenta hormigas. Había trabajado en casas ajenas desde que tenía memoria. Nunca había salido de la ciudad de Lima, nunca. Mucho trajinó de casa en casa, y en ninguna se hallaba. Por fin, por fin, encontró un lugar donde fue tratada como si fuera persona. A los pocos días, se fue. Se estaba encariñando.

Desaparecidos

Agosto 30, Día de los Desaparecidos. Los muertos sin tumba, las tumbas sin nombre, las mujeres y los hombres que el terror tragó, los bebés que son o han sido botín de guerra, y también los bosques nativos, las estrellas en la noche de las ciudades, el aroma de las flores, el sabor de las frutas, las cartas escritas a mano, los viejos cafés donde había tiempo para perder el tiempo, el fútbol de la calle, el derecho a caminar, el derecho a respirar, los empleos seguros, las jubilaciones seguras, las casas sin rejas, las puertas sin cerradura, el sentido comunitario y el sentido común.

El origen del mundo

Hacia pocos años que había terminado la Guerra Española, y la cruz y la espada reinaban sobre las ruinas de la República. Uno de los vencidos, un obrero anarquista recién salido de la cárcel, buscaba trabajo. En vano revolvió cielo y tierra. No había trabajo para un rojo. Todos le ponían mala cara, se encogían de hombros, le daban la espalda, con nadie se entendía, nadie lo escuchaba. El vino era el único amigo que le quedaba.

Por las noches, ante los platos vacíos, soportaba sin decir nada los reproches de su esposa beata, mujer de misa diaria, mientras el hijo, un niño pequeño, le recitaba el catecismo. Mucho tiempo después, Josep Verdura, el hijo de aquel obrero maldito, me lo contó. Me contó esta historia. Me lo contó en Barcelona, cuando yo llegué al exilio, me lo contó: él era un niño desesperado que quería salvar a su padre de la condenación eterna, pero el muy ateo, el muy tozudo, no entendía razones. “Pero, papá – le preguntó Josep, llorando –, pero, papá... si Dios no existe, ¿quién hizo el mundo?”. Y el obrero, cabizbajo, casi en secreto, dijo: “¡Tonto, tonto! ¡Al mundo lo hicimos nosotros, los albañiles!”.

Ciudad de México, viernes 9 de noviembre de 2012

Ver video completo: www.clacso.tv

Las figuras de infancia configuradas por los niños en situación de desplazamiento por el conflicto armado, en la **Institución Educativa Luis Carlos Galán (Altos de Cazuca)**



Angélica Paola Carvajal

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.



Luisa Fernanda Acosta

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.



Resumen

El desarrollo de la investigación se da en el marco de una metodología biográfica narrativa, que permite el diálogo entre autores y relatos transversalizados por dos categorías generales: Infancia y experiencia; además, por cuatro categorías de análisis: La familia en la configuración de las figuras de infancia; mi mundo, tu mundo y nuestro mundo cultural configura figuras de infancias; representaciones del conflicto de aquí y de allá, ¿las figuras de infancia se transformarán?; construyendo significados desde la emoción. Cada una de estas categorías constituye un capítulo en donde se dan a conocer distintas experiencias que aportan a la configuración de figuras de infancia de los niños en situación de desplazamiento.

Palabras clave

Infancia, figuras de infancia, experiencia, familia, cultura, conflicto armado, formación.

Introducción

El presente artículo se realizó a partir de la investigación: “Visibilización de las figuras de infancia configuradas por los niños en situación de desplazamiento por el conflicto armado, en la institución educativa Luis Carlos Galán (Altos de Cazuca)”; estudio dirigido por el Licenciado en ciencias sociales, Víctor Manuel Rodríguez Murcia y desarrollada en el marco del eje de investigación de educación, cultura y sociedad, para optar al título de Licenciadas en Psicología y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Haciendo una aproximación a las características de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, ubicada en Altos de Cazuca, y realizando una breve contextualización de la problemática que viven las personas en situación de desplazamiento en dicha zona, nos cuestionamos sobre cómo la infancia es atravesada por este fenómeno.

Reconociendo a los niños como sujetos socio-históricos consideramos que su heterogeneidad radica en que no existe un solo tipo de infancia, ya que al observar los distintos contextos y condiciones socio-culturales por los que los niños atraviesan en medio de dicho fenómeno, se pueden llegar a visibilizar varias figuras de infancia a las que los mismos niños dan forma desde sus experiencias. En éstas, los niños y niñas son dadas a conocer a través de sus prácticas y su expresión del lenguaje por medio de relatos desde sus propias subjetividades.

Entendiendo que las figuras de infancia están constituidas por dimensiones y construcciones sociales, culturales e históricas propias de cada niño, que están en continuo cambio y producción, partimos de la noción de figura como unidad que se produce en una multiplicidad en donde se da una toma de poder por el significante, o un proceso

“...Los niños y niñas en situación de desplazamiento, son afectados de manera particular por el conflicto armado, esto conlleva a la configuración de las figuras de infancia que en la presente investigación se visibilizan a través de sus relatos...”

correspondiente de subjetivación. De esta manera, la pregunta que guió la presente investigación fue ¿Qué figuras de infancia configuradas por los niños en situación de desplazamiento por el conflicto armado, se visibilizan a través de los relatos?

Para el desarrollo de los objetivos propuestos se realizan unas aproximaciones teóricas que abordan como categorías principales la infancia, en sus aspectos históricos, sociales y culturales, y la experiencia desde su importancia en la formación del niño como sujeto socio-histórico.

En cuanto la infancia, se observa por un lado cómo sus concepciones se han ido constituyendo históricamente desde distintas perspectivas (Philippe Aries, de Mause, Naradowsky), desde un lugar diferente al de la niñez; es decir, el mundo adulto, y las falencias que han traído dichas concepciones al no reconocer la voz del niño y sus interpretaciones del mundo; por otro lado, se reconoce que la infancia como construcción social y cultural desde la perspectiva de Sandra Carli asume hoy otro tipo de experiencias y da lugar a nuevos procesos y configuraciones de las figuras de infancia; tener en cuenta las transformaciones de la sociedad y su incidencia en el sujeto, al igual que el papel transformador del niño como sujeto social frente a la sociedad, nos permiten ver la necesidad de un acercamiento más propio al campo de la infancia desde los mismos niños. En cuanto la experiencia y su importancia en la formación se da a conocer la escuela como espacio que permite visibilizar distintas formas de ver el mundo y

de interpretar las múltiples experiencias que nacen allí o que por el contrario vienen del exterior para ser compartidas.

Objetivos

Objetivo General

- Visibilizar a través de los relatos las figuras de infancia configuradas por niños de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, que se encuentran en situación de desplazamiento a causa del conflicto armado.

Objetivos Específicos

- Identificar la influencia de las relaciones de los niños con la familia, la escuela y la comunidad en la configuración de las figuras de infancia.
- Situar las formas de producción cultural y reproducción social configuradas en la infancia a través de narraciones y relatos.
- Dar a conocer la construcción de las representaciones del conflicto armado en los niños y el impacto de estas en la configuración de su infancia.
- Visibilizar la importancia de la experiencia de los niños como posibilidad en su proceso formativo en la institución.

Metodología

Esta investigación se enmarcó desde una perspectiva metodológica de investigación cualitativa que permitió acercarse de manera particular, a partir de categorías previamente construidas, a

una descripción del contexto sociocultural de los sujetos, los sucesos y las relaciones, desde la lectura de una realidad concreta.

La investigación cualitativa se construye desde la realidad de los sujetos implicados en situaciones de luchas, intereses y preocupaciones que forman parte de su experiencia cotidiana.

Desde el método biográfico-narrativo, se da importancia a la auto-interpretación del mundo y de sus prácticas en él, evidenciado en relatos en primera persona, donde se narra desde una dimensión temporal y biográfica experiencias propias a partir de sus propios contextos. En el marco de esta metodología narrativa se plantearon las fases que atravesaron la investigación: Construcción de marco teórico sobre la temática de la infancia, la experiencia y las narraciones de la población infantil; entrevistas registradas en audio y transcritas íntegramente; categorización de los focos de atención, generados a partir de las narraciones y relatos de los niños; análisis de los relatos; consideraciones para la formación desde la experiencia de las figuras de infancia a partir de las categorías de análisis y documento que dé cuenta de la mediación entre la historia individual y la historia social, como vía de acceso al conocimiento de la construcción de distintas figuras de infancia dentro de la sociedad, en el marco de la situación desplazamiento.

Resultados de la investigación

La configuración de las figuras de infancia en la interpretación del mundo a partir de las propias experiencias

Los niños y niñas en situación de desplazamiento, son afectados de manera particular por el conflicto armado, esto conlleva a la configuración de las figuras de infancia que en la presente investigación se visibilizan a través de sus relatos. Para entender el concepto de figura referimos a Deleuze (2009), quien adopta el concepto de rizoma para hablar de la deconstrucción del sujeto:

El rizoma solo está hecho de líneas de segmentariedad, de estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga y desterritorialización. El rizoma no es objeto de reproducción, es una antigenealogía una memoria corta o anti memoria. Frente a los calcos y todo procedimiento mimético, el rizoma tiene que ver con un mapa que ha de ser producido, construido, siempre conectable, alterable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga (Deleuze, Guatari, & Rincón, 2009)

De la misma manera que el rizoma, las figuras de infancia están constituidas por dimensiones y construcciones sociales, culturales e históricas propias de cada niño, que están en continuo cambio y producción. Dejando de un lado el proceso secuencial, y la homogenización de los niños como individuos calcantes de la realidad, partimos de la noción de figura como unidad que se produce en una multiplicidad en donde se da una toma de poder por el signifiante, o un proceso correspondiente de subjetivación (Deleuze, Guatari, & Rincón, 2009), definimos entonces las figuras de infancia como las formas particulares en las que los niños resignifican sus experiencias construyendo sus identidades que han de ser dadas a conocer a través del relato.

Los relatos de los niños en situación de desplazamiento por el conflicto armado mostraron los altibajos de las entradas y salidas de distintas circunstancias vividas y con ello nos permitirán reconocer las figuras de infancia como las formas particulares en las que los niños se configuran así mismos y su heterogeneidad como sujetos socio-históricos y cultu-

rales en medio de unas categorías de análisis: La familia, la cultura, las representaciones del conflicto y el sentir del mundo desde las emociones.

La familia en la configuración de las figuras de infancia.

Los niños desplazados por el conflicto armado cambian sus espacios vitales, sus relaciones familiares, sus formas de entender la familia, sus relaciones de amistad, y sus relaciones con la misma comunidad.

De acuerdo con la Dra. Martha Nubia Bello Albarracín (2000) "en los espacios vitales se construyen formas particulares de moverse, de usar el tiempo y en general de relacionarse con el entorno", al perder esto y cambiarlo por un nuevo espacio, los niños cambian sus formas de subsistir, protección, afecto, participación e identidad; por tanto, es importante para la presente investigación reconocer estos cambios, al igual que las pérdidas familiares y sociales que influyen en la formación y el desarrollo de los niños, al enfrentarlos a nuevas problemáticas individuales y familiares.

Algo fundamental para resaltar es que en todos los casos los niños se consideran sujetos importantes dentro del núcleo familiar, en casos particulares de separación familiar, los niños adoptan el papel de acompañante de su madre, por lo que salen a relucir aspectos económicos que buscan suplir con su propio trabajo, su figura de infancia se configura también desde el rol del trabajo y sus responsabilidades como hijos.

"...La historia relatada por los niños en relación con sus familias, sus conceptos sobre ella, las relaciones que se establecen en ella, no determinan al niño, pero influyen significativamente en él; sin embargo, la figura de infancia de los niños no es dada por nosotros, ni nosotros la ponemos en los niños..."



Fotografía - Alberto Motta

En la representación que los niños hacen de sí mismos se observan distintas formas de verse en los diferentes lugares haciendo su relato no secuencial; por el contrario, hay muchas cosas que ellos viven en espacios distintos a la familia, aunque su hilo conductor sea ésta, como en el caso de Elkin, esto quiere decir que son sujetos de su propia historia, él mismo interpreta sus distintos espacios y temporalidades, dejando a un lado esa representación social puesta en ellos por los adultos (familia, profesores,..), así comienzan a transitar una historia propia.

La historia relatada por los niños en relación con sus familias, sus conceptos sobre ella, las relaciones que se establecen en ella, no determinan al niño, pero influyen significativamente en él; sin embargo, la figura de infancia de los niños no es dada por nosotros, ni nosotros la ponemos en los niños, “un niño es algo absolutamente nuevo que disuelve la solidez de nuestro mundo y suspende la certeza que nosotros tenemos de nosotros mismos. No es el momento en que ponemos al niño en una relación de continuidad con nosotros y con nuestro mundo, sino el instante de la absoluta discontinuidad” (Larrosa, 2000), es decir que el mundo de los niños cómo ellos mismos lo muestran, están llenos de otras cosas que ni la familia, ni la comunidad, ni la escuela pueden conocer siempre para controlar, pues para esto tendríamos que vivir siempre al lado de

ellos en cada espacio y cada momento de sus vidas, pero solo a través del relato de sus propias vidas podemos entender esta complejidad, porque el mundo de cada niño no es solo el de los adultos, el sentido del mundo de cada niño solo puede ser constituido por ellos, al igual que su figura de infancia.

Mi mundo, tu mundo y nuestro mundo cultural, configura figuras de infancias.

Las figuras de infancia se constituyen en medio de un tejido social que se interioriza y se hace propio, “en la medida en el que el desplazamiento involucra grupos sociales y culturales (indígenas, negros, campesinos, etc.), los efectos son de diversa índole; al romperse los lazos de pertenencia social, cultural, afectiva y territorial, se desestructura el tejido social...” (Bello, 2000), es importante analizar cómo la llegada a nuevos lugares y espacios sociales y culturales influye a la identidad y la configuración de las figuras de infancia en su producción social y cultural, teniendo en cuenta que en este nuevo contexto existen otro tipo de costumbres, creencias, valores y prácticas.

En los relatos de los niños es común encontrar la relación que hay entre ellos y la tierra, no sólo porque hizo parte de su subsistencia, sino también por el significado que ha tenido como forma de vida. Por un lado, los espacios abiertos les

permitían jugar de una manera distinta, salir más seguros a recorrer el campo, y por el otro, les permitía relacionarse con el trabajo de sus padres en la agricultura.

Los cambios culturales influyen en la cotidianidad de los niños, y desde allí se logra establecer el extrañamiento de algunas acciones que realizaban antes, la necesidad de encajar en la ciudad con las personas de acá y su cultura que se queda enmarcada en solo recuerdos al no ponerse en diálogo ni en la escuela, ni en la comunidad nueva a la que pertenecen ahora.

El impacto cultural es más significativo si el cambio es de un área rural a un área urbana y si hay una gran distancia entre el sitio de donde se salió por el desplazamiento y el lugar de llegada. “Es de prever que las personas desplazadas a Bogotá, por la distancia cultural entre una zona rural y la capital del país, no tendrían mayores posibilidades de una integración cultural y con seguridad la tendencia va a ser que las personas asimilen la nueva cultura, es decir, que se vean forzadas a adoptar las costumbres, valores y estilos de vida de la cultura bogotana. (Ruiz Ceballos & Arias, 2002). Esto se evidencia en la escuela a la que los niños y niñas llegan a hacer parte, siendo este un espacio de encuentros y construcciones de culturas, muchas veces se invisibiliza la producción cultural en los procesos formativos. Antonio Guerrero (2003) señala “si la escuela

mantiene todo en la misma situación desde una ideología dominante, la reproducción social será constituyente de la identidad de sujetos colectivos"; sin embargo, los niños ya están constituidos como sujetos sociales individuales, ya tienen una identidad cultural y social que aunque se invisibilice, seguirá presente en ellos como se muestra a través de sus relatos.

Los niños que entran a un sistema educativo particular arbitrariamente van aceptando unas normas y características de una cultura que es nueva para ellos, a través de un currículo y unas prácticas pedagógicas, o a través de sus relaciones sociales, que en este caso son evidenciadas en el relato de los niños en cuanto lo que se les enseña y la forma en que se hace y como comparten con los demás.

Adaptarse a una nueva cultura e invisibilizar la propia produce en los niños frustración al sentir que no son permitidos cómo son en la ciudad, por otro lado, su aprendizaje se limita a conocimientos técnicos para ellos, porque no los logran relacionar con sus experiencias. La secuencia del relato de su forma de vivir sus figuras de infancia se ven obstaculizadas y por tal, se obliga a ser cambiada de una manera desnaturalizada, hasta que el niño logre naturalizarla.

Los niños no pueden ser homogenizados, sus figuras de infancia han sido configuradas por aspectos culturales y sociales propios de su lugar de origen, sus actitudes, predisposiciones y valoraciones parten de sus propias cotidianidades y por tal, en el reencuentro con nuevas culturas en medio de una institución en la ciudad deben reconocer a los demás así como ellos buscan ser reconocidos, sin etiquetamientos y configurándose como sujetos sociales de saber, de esta manera, hablaríamos entonces de la oportunidad de producir cultura a partir de la propia.

Representaciones del conflicto de aquí y de allá, ¿las figuras de infancia se transformarán?

En un país como Colombia muchos de los niños sufren el impacto de la guerra, crecen en escenarios de conflicto arma-

do y sus formas de relación están ligadas a las expresiones que se dan en medio de este, aquellos que han sido desplazados por la violencia son afectados de manera particular, pues enfrentan múltiples situaciones, muchas de violación de sus derechos y de expresiones de violencia política, social e incluso intrafamiliar.

Desde esta perspectiva, se puede decir que el conflicto armado fractura violentamente la historia de los niños, configurando con ello una figura de infancia del niño víctima. Desde el momento en que salen de su lugar de origen, hasta el momento en que llegan a un nuevo lugar, los niños construyen sus significados en medio del conflicto.

“...Tanto la familia como los maestros comprenderán que están en medio de una configuración de infancia particular de un niño que a través de sus experiencias tiene una identidad propia, unos saberes propios, constituidos en una única subjetividad a la que no puede ser llamada más que con un nombre propio...”

En los relatos se encuentra que los niños en situación de desplazamiento pasan de vivenciar un conflicto armado interno a vivir otros tipos de conflicto en Altos de Cazuca, como lo son: la delincuencia común, los ajustes de cuentas cotidianos y los conflictos intrafamiliares, sin decir que estos últimos no se vivencian también antes de pasar por el desplazamiento. Los imaginarios en tanto las situaciones dentro de uno y otro contexto social van de lo mítico crítico a lo simbólico, pasando por otras dimensiones que refieren los estados de conciencia o inconsciencia. De acuerdo con Pedro Antonio Agudelo (2011) los imaginarios que cada sujeto desde lo individual y lo colectivo va constituyendo como cultura, sociedad e imagen, da lugar a las multiplicidades en la producción de cada figura de infancia por la relación entre lo psíquico y lo social, por la configuración de mundo propio, con

la intención de comprender los tránsitos de los universos de significaciones, imaginarios sociales a los universos de significaciones imaginarias e individuales. “En numerosos casos, los efectos de los conflictos armados en la vida de los niños son invisibles. El origen de los problemas de muchos niños afectados por los conflictos permanece oculto” (Ruiz & Hernandez, 2008).

Por tal razón es esencial que se reconozcan las voces, las necesidades y las propuestas de una población como esta. Reconocer los símbolos generados en medio del conflicto armado y fuera de él, permiten la movilización del pensamiento y la acción, y con ello el acerca-

miento a la configuración de la infancia desde la experiencia, como algo que no es permanente, sino que está en continuo cambio, teniendo en cuenta que aunque las experiencias dejan huellas en la personalidad de los niños, las nuevas experiencias pueden constituir distintas formas de afrontar las realidades.

Construyendo significados desde la emoción

Los acontecimientos del conflicto violan los derechos de la infancia, cuando en un territorio hay actores armados, la relación están atravesadas por el miedo, el temor y la desconfianza, que se configuran como elementos fundamentales en las rupturas de los vínculos sociales en contextos de conflicto armado, tanto desde las relación con la familia, la escuela y la comunidad. Es por ello que resultan relevantes las implicaciones psi-

cosociales que tiene el conflicto armado sobre la niñez. Camilo (2000) afirma que “el desplazamiento forzado genera una serie de reacciones a nivel emocional en las personas, tales como miedo, angustia, tristeza, incertidumbre y desesperanza”, esto teniendo en cuenta que una de las estrategias de los actores del conflicto armado es infundir miedo en las poblaciones.

El miedo se expresa a las situaciones que vivieron, tanto desde el momento en que fueron desplazados, como desde el momento en que llegaron a Altos de Cazuca, ya que por las condiciones del lugar y del contexto se viven situaciones difíciles. La emoción expresa ese sentir que desde la experiencia aporta a la construcción de diferentes formas, a través de las cuales se construye la significación, “ante todo, la emoción realiza una unión estrecha, una simbiosis del niño con su medio, en un nuevo plano de socialización [...] las emociones son un medio de comunicación efectiva, pero son también un sistema de expresión, de comunicación.” (Zazzo, 2004), en tanto que los relatos que estos niños reflejan una manera significativa de narrar los rasgos de su experiencia, en la forma como la cuentan y en la medida en que ellos describen su vivir; en este sentido, se puede decir que las emociones juegan un papel importante en la configuración de la infancia, ya que la construcción social de un niño se realiza desde la relación que tiene con el otro y con los valores constituidos por la cultura, aspectos que al estar situados en el conflicto armado son afectados y perturbados.

Todo lo percibido por los niños produce emociones cuando esto se da en un contexto de conflicto, el niño va construyendo el significado de sus experiencias a partir de tensiones, lo que implica una ruptura del equilibrio que desencadena respuestas propias de la singularidad de cada uno. Como producto de esta situación, los niños se ven enfrentados a nuevas experiencias. Sanchez & Jaramillo (1999), plantean como parte del malestar emocional los sentimientos de pérdida con relación a la muerte de seres queridos y al abandono, tanto de

las pertenencias, como del estilo de vida que se había construido (roles, estatus, trabajo).

Los niños, en términos amplios se ven enfrentados a dos situaciones emocionales desagradables: el miedo y las distintas pérdidas. Cada uno de los niños responde de manera distinta a dicho miedo, algunos expresan sus emociones a través de llanto o palabras, pero algunos se encierran en sí mismos, lo que los hace ser menos sociables, callados. Pues, algunas veces el silencio es para ellos la mejor manera de simbolizar el dolor, el miedo y la tristeza.

“La gente intenta olvidar con el objetivo de alejar el carácter amenazante del recuerdo. Recordar y hablar de ese recuerdo puede ser peligroso pero también por el sufrimiento que se experimenta al recordar. Así pues, lo que se busca es autoprotección; lo que se logra es aislamiento, indiferencia, apatía, negación y latencia del dolor, que puede permanecer vivo por muchos años, incluso por el resto de la vida, y que puede retornar para la vida personal como pesadilla, en forma de marca o trauma o enfermedad física, y para la vida social como venganza, con lo cual revive la violencia. Esta opción de pretender olvidar refuerza y mantiene la amenaza tanto interior como exterior, puesto que no resuelve nada; antes por el contrario, permanece el miedo por la acción represiva del agresor” (Ruiz Botero & Hernandez Martinez, 2008)

Situación que se identifica en la actitud de los niños antes y después del desplazamiento, y que igualmente es observado en el juego y los relatos de los mismos antes y después del hecho. Esta situación se marca claramente en los relatos a través de la diferenciación que ellos hacen de los lugares, un allá y un aquí, el desplazamiento del campo a la ciudad.

Consideraciones para la formación desde experiencias en tanto figuras de infancia

Los relatos visibilizados en las distintas actividades realizadas con los niños en situación de desplazamiento por el conflicto armado, permitieron reconocer la importancia de la escuela en el proceso de resignificación del mundo desde el antes, el durante y el después del hecho del desplazamiento, no como proceso

adaptativo, sino como proceso formativo desde la experiencia que constituye las figuras de infancia. En la escuela, se debe comprender que la construcción del conocimiento va más allá de la memorización de conceptos o el desarrollo de capacidades, este es producto de la experiencia de cada sujeto y da lugar a la formación, pues como señala Zambrano (2007) “La formación pues, es experiencia, en tanto sin ella caemos en la máquina del saber. El tiempo cubre su amplitud y crea la huella en cada uno de nosotros, sin experiencia no hay saber y tampoco formación, solo capacitación” (2007). La importancia de las experiencias relatadas en el campo educativo, radica en el hecho particular de que sin ellas no se logra trascender a todas las dimensiones de los sujetos que se buscan formar. Por tal a partir de las categorías de análisis del presente trabajo investigativo, logramos postular algunas consideraciones para la formación, teniendo en cuenta la importancia de la familia, la producción cultural y la educación emocional en el proceso de subjetivación que da lugar a la construcción de figuras de infancia.

Formar desde la relación escuela- familia

La familia juega un papel fundamental en la configuración de figuras de infancia de los niños: las experiencias, representaciones sociales e imaginarios que se constituyen a partir de las relaciones sociales en ella, dan una significación en la infancia y en lo humano, por tal, abrir un espacio escolar para comprender y compartir la formación de los niños es fundamental. La comunicación entre la familia y la escuela no solo debe abarcar el conocimiento de notas y resultados de lo aprendido en las clases, sino que se debe gestar un espacio en ella para el reconocimiento de su historia y sus dinámicas como integrantes de la familia y su desarrollo intersubjetivo.

Para tal fin y entendiendo la situación de los padres de la zona que muchas veces no pueden relacionarse con la escuela frecuentemente por razones de trabajo y otras circunstancias, se propone lo-

grar un acercamiento a los padres y/o cuidadores a través de diarios viajeros, en donde la narración y el relato, tanto de los cuidadores como de los niños, se visibilicen en distintas actividades escritas o gráficas que les ayuden a reconocer su propia historia y entablar una comunicación apropiada. “El diario viajero es un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la autoobservación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre, Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio, 1996). Consideramos que el diario viajero es una excelente herramienta para los maestros, quienes deben tener claro que el reconocer las experiencias de los niños, sus significaciones y las de su familia les ayudara a abordar la formación de las distintas dimensiones del niño como sujeto social desde su propia figura de infancia.

Este instrumento como escrito personal involucra narrativa, descripción, relato de hechos, incidentes, emociones, sentimientos, conflictos, observaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones. Puede estar lleno de apuntes rápidos, espontáneos, autocríticos y con cierto matiz autobiográfico, donde se da constancia de los acontecimientos propios y del entorno. Su uso implica pasión, disciplina, observación, memoria de los eventos, interés, entre otros. En síntesis, constituye un lugar desde donde se puede usar la escritura, fotos, mapas, dibujos, esquemas, etc. Sin embargo, también es necesario que este diario viajero pueda ser socializado a través de talleres en donde el juego sea la herramienta protagonista, para lograr así un ambiente dinámico, creativo pero ante todo colectivo, con el fin de que se reconozca la importancia de abordar las distintas experiencias, entendiendo la significación de cada uno pero de manera colectiva.

De esta manera, tanto la familia como los maestros comprenderán que están en medio de una configuración de infancia particular de un niño que a través



de sus experiencias tiene una identidad propia, unos saberes propios, constituidos en una única subjetividad a la que no puede ser llamada más que con un nombre propio, no porque no se encuentre en un grupo social sino porque su figura de infancia la visibiliza de una manera particular y heterogénea.

Formar desde la relación escuela y cultura

El trabajo realizado con los niños desde sus relatos de vida, aportó nuevos y distintos significados sociales y culturales que pueden ser leídos entre líneas de experiencias: la relación con la tierra, el cambio de roles, el cambio en las relaciones con la familia, el cambio de costumbres, la adaptación forzada a una nueva cultura, entre otras cosas; es una llamada a pensarnos si la forma de educar está en enseñar saberes abstractos o en formar ofreciendo un camino que propicie la libertad, la comprensión, la reflexión, la crítica y la resistencia a saberes dogmatizados y homogenizados que la sociedad busca reproducir.

El fin de la escuela no debe ser controlar a los estudiantes y neutralizar las diferencias, por el contrario, tiene como responsabilidad reconocer las diferencias y generar conocimiento a partir de los saberes propios de los niños que han configurado su infancia en distintos es-

pacios y temporalidades con diferentes prioridades. Por tal, generar un diálogo de saberes en donde los niños desde sus distintas figuras de infancia aporten a la construcción tanto de su conocimiento como del de los demás, es fundamental y más cuando el fenómeno del desplazamiento hace presencia en las instituciones educativas, ya que el capital cultural tiene diferencias más significativas en los estudiantes que vienen de distintos lugares del país a encontrarse con una cultura que muchas veces es homogenizada en la ciudad. Solo así se generará un aprendizaje significativo en los niños que permita la producción cultural y social.

Formar desde una pedagogía de las emociones

El reconocimiento de sí mismo, parte de un proceso de concientización de las emociones propias, tanto la familia como las relaciones con la comunidad y la escuela son importantes, pero el mundo emocional parte de la propia subjetividad de cada niño en relación con todos y al mismo tiempo con él mismo. En los relatos encontramos emociones y sensaciones de miedo, rechazo, odio, amor, alegría y tristeza, entre muchas otras, que conllevan una serie de comportamientos desde la mirada de cada sujeto y desde lo humano; basándonos en ello,

nos permitimos pensarnos en una educación emocional que desde el campo de la expresión artística y el juego de lugar al autodescubrimiento de los niños, el manejo del lenguaje y el reconocimiento del otro desde la sensibilización y la empatía, desde las problemáticas propias y las problemáticas de los demás.

Es importante que los maestros que trabajan teniendo en cuenta el tema del desplazamiento se remitan a los relatos, las narraciones y las expresiones de los niños que configuran una propia unidad de sentido, a partir de los fragmentos vitales que hacen parte de sus figuras de infancia.

Con ayuda de sociodramas, dibujos, juego de roles y escritos narrativos, el maestro puede lograr un acercamiento a la expresión de los sentimientos de los niños, a la forma en la que afrontan sus problemas y a la internalización que han realizado del mundo. El pasaje a través de estas herramientas artísticas y dinámicas es cómo un espacio de exposición de grandes fragmentos de infancia que constituyen un todo como figura. En cada escena de la historia de vida expresada, hay una manera nueva de comprender y construir estrategias pedagógicas que aporten a los procesos formativos de cada niño, no solo desde el saber, sino de la formación desde la experiencia para la vida. El fin de educar desde lo emocional es entonces que los niños expresen lo que muchas veces ha sido callado por el mundo de los adultos y puedan construir otros significados reconociendo también el mundo de los demás.

Formar desde el juego

Es pertinente para la presente investigación, ver al juego no como metodología, sino como un eslabón entre la experiencia de los niños en situación de desplazamiento por el conflicto armado y las prácticas educativas, pues este ofrece al pedagogo el medio de conocer mejor al niño y de renovar los métodos pedagógicos. (Unesco, 1980).

El estudio del juego incluye todas aquellas actividades con un componente lúdico, que se desarrolla como estrategia

de socialización y facilita los procesos de enculturación de la infancia en cualquier sociedad (Carrasco, 2011), esta enculturación influye en la producción cultural de los niños y en la configuración de su infancia, ya que está directamente relacionado con las representaciones del contexto en la acción, que permiten entender y comprender al otro desde su propia subjetividad; algo que se evidenció en las actividades grupales a través de los relatos configurados por cada niño y la producción de conocimiento de todos en medio de un aprendizaje cooperativo.

Aunque la influencia sociocultural es evidente, es fundamental decir que “Los niños con sus juegos, sus ocurrencias, sus travesuras y sus juguetes trascienden universalmente fronteras temporales, sociales y geográficas. (Glanzer, 2000), pues es esencialmente la personalidad del niño lo que más se ve reflejado desde la selección espontánea de los juegos que parten de su idiosincrasia, del estado de ánimo y de la necesidad de expresar distintas emociones como miedo, cólera, amor, entre tantas otras. En el juego se puede observar la relación del niño con la familia, con el colegio, con la comunidad y con sus pares, y esto se debe a los personajes que deciden representar o crear a partir de su experiencia de vida. “El niño no actúa al azar sino que selecciona los personajes que en su juego representa; el prestigio de las per-

sonas y el grado de afecto orientan sus preferencias.” (Wallon, 1946). “El jugar de cada niño son raíces y razones en su más profunda estructura humana: y expresa su tono particular” (Volpicelli, 1969), que no se queda en una edad o una cultura, sino que permanece siempre en el sujeto, desde cualquier lugar. No debemos confundir esta permanencia con los cambios históricos, sociales y culturales que el niño como sujeto tiene en su vida, por el contrario, esta permanencia permite que esos cambios se generen de una manera particular y distintiva en su propia configuración, y no de manera homogeneizadora.

Sin dejar de ser una actividad espontánea, está atravesado por la subjetividad de cada figura de infancia, es guiado por los propios intereses y las propias pasiones, que con un componente de ficción y fantasía permite alejarse de la realidad, para asumir su papel o su personaje ficticio, o sea jugar por jugar. Pero referir esto no quiere decir que no se genera un aprendizaje, ya que “como resultante de esta actividad, hará descubrimientos que le aportarán nuevos conocimientos e irá adquiriendo más destrezas, lo que será más adelante una ventaja en su desenvolvimiento al encarar sus actividades. (Glanzer, 2000). La vivencia de los juegos, que termina siendo parte de la experiencia, siempre deja en los niños algo rescatable, y más si sobre los mismos juegos se permite una reflexión.

“...Es importante que los maestros que trabajan teniendo en cuenta el tema del desplazamiento se remitan a los relatos, las narraciones y las expresiones de los niños que configuran una propia unidad de sentido, a partir de los fragmentos vitales que hacen parte de sus figuras de infancia...”

Reflexiones Finales

- En la presente investigación, entendemos que las figuras de infancia no se pueden nombrar ni enmarcar más que con el nombre de cada sujeto y su relación con lo colectivo, que configura su identidad en distintos contextos; los relatos hablan de cómo se configuran dichas figuras de infancia haciendo visible el significado de estas en medio de su transformación desde las experiencias propias de los niños como sujetos históricos, sociales y culturales.
- Los relatos de vida de los niños son producciones de tipo cultural que permitieron visibilizar la interpretación de las realidades y su significación en las figuras de infancia, dan a conocer su construcción social y la afectación del conflicto armado en su infancia. Es importante decir que las huellas de dicho conflicto armado, así como lo vivido antes, durante y después del desplazamiento, revelan la heterogeneidad del pensamiento y las acciones de los niños al enfrentarse a acontecimientos particulares de violencia, pues todos constituyen distintas experiencias que dan lugar a figuras de infancias variadas desde aspectos como el papel en la sociedad, las emociones propias (especialmente el miedo) y la victimización. Aunque estén conectados a un tejido social, sus figuras de infancia son transformadas en medio de las rupturas sociales.
- El capital cultural y social es reproducido por la familia y por la comunidad, las relaciones con estas hacen que el niño y la niña apropien la realidad en el reconocimiento del otro. La historia familiar, las construcciones culturales, las relaciones con la familia y la comunidad, aportan a la configuración de la identidad del niño y su papel dentro del núcleo social. Sin embargo, aunque las dinámicas sociales, políticas y culturales de la sociedad influyen directamente en la configuración de figuras de infancia, son los mismos niños como sujetos

socio-históricos quienes están permanentemente construyendo y produciendo cultura y representaciones sociales desde los significados generados en sus experiencias.

- El impacto social en el fenómeno del desplazamiento es significativo por el cambio de un área rural a un área urbana, sin obviar el hecho de tener que adaptarse forzosamente a otro espacio, con otras costumbres y distintos conflictos. Como consecuencia de lo anterior, los niños no pueden ser homogenizados, sus figuras de infancia han sido configuradas por aspectos culturales y sociales propios de su lugar de origen en relación con sus vivencias y apropiaciones del espacio urbano, sus actitudes, predisposiciones y valoraciones parten de sus propias cotidianidades.
- Apostamos por un espacio en la escuela en donde la formación desde la experiencia permite el reconocimiento de todos y genera procesos de construcción de conocimientos, en donde los mismos niños son los sujetos de saber, evitando así la adaptación forzada, las frustraciones por la negación de sí mismos y las etiquetas. Consideramos que para lograr la formación de los niños desplazados por el conflicto armado, es fundamental realizar un trabajo acompañado de la familia, teniendo en cuenta todas sus dimensiones humanas (política, social, emocional, histórica, cultural) en la heterogeneidad de sus figuras de infancia, y que la mejor forma para acercarnos a estas es a través del reconocimiento del juego y la expresión propia de relatos, pues así se pueden visibilizar sus subjetividades.

Referencias bibliográficas

- Aries, P. (1993). La infancia. *Revista de educación* N°254. España.
- Bello Albarracín, M., & Ruiz Ceballos, S. (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Ed: Antropos.

Bello, M. N. (2000). Los niños, las niñas y los jóvenes desplazados en la ciudad: Transformaciones e impactos. En A. Afecto, *Memorias VIII Congreso colombiano de prevención y atención al maltrato infantil, del maltrato al buen trato* (págs. 163-171). Bogotá: FNUAP.

Carli, S. (2002). *Memoria e infancia*. Conferencia a cargo de Sandra Carli. Buenos Aires.

Carli, S., MARTINEZ, A., MASSERONI, S., & SONDEREGUER, M. (2004). *Experiencia y memoria en la investigación social*. Buenos Aires: Instituto de investigaciones Gino Germani.

Deleuze, G., Guatarri, F., & Rincón, D. A. (2009). *Rizoma*. México: Fontamara.

Demaue, L. (1991). "La evolución de la infancia". *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza universidad.

Guerrero, A. (2003). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

Larrosa, J. (2000). El enigma de la infancia. O lo que va de lo imposible a lo verdadero. En *Pedagogía profana estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación* (págs. 165-179). Buenos Aires: ediciones novedades educativas.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

Narodowski, M., & Baquero, R. (1994). ¿Existe la infancia? Buenos Aires: *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pineau, P. (2005). "Otra vez sopa". *Imágenes de la infancia y escuela en Mafalda. Revista ecuatoriana de historia* (núm. 22).

Ruiz Botero, L., & Hernández Martínez, M. (2008). *Nos pintaron pajaritos. El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana*. Medellín Instituto Popular de Capacitación, IPC, Fundación Cultura Democrática, FUCUDE

Zazzo, R. (1975). *El yo social, la psicología de Henri Wallon*. Madrid. Fundación infancia y aprendizaje.



El sentido de la participación,

el currículo y la narratividad con base en los elementos de una educación plena de y en Derechos Humanos



William Mantilla Cárdenas

Psicólogo Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Filosofía Universidad Santo Tomás, Candidato a Doctor en Humanidades Universidad de San Buenaventura. Investigador en Gestión educativa, Docente de Maestrías; Conferencista Nacional e Internacional y Asesor de Instituciones Educativas en Gestión, Ética y Convivencia.

Resumen

Un análisis de la necesidad de incluir la formación en Derechos Humanos (DDHH) en la escuela, puede llevar a una reflexión pedagógica y curricular que genere transformaciones en la totalidad de la institución educativa. Se trata entonces, de dar los elementos y plantear algunas pistas dadas por la realidad, para una educación de y en DDHH como la que plantea Enríquez Sánchez et.al. (2014) como obra que se explica, analiza y sirve de punto de partida para

la discusión con el contexto, dado autores recientes. Los planteamientos giran alrededor de las ideas planteadas en el libro "Educación plena en Derechos Humanos". Sin embargo, se señalan otros elementos conceptuales y experienciales que apoyan la tesis de la participación como complementaria a la idea de currículo que se presenta en el libro. Para ello, hay que ir de la educación a la filosofía y terminar en una necesidad de transformar la gestión en la escuela.

Palabras Clave

Educación, Derechos Humanos, Pedagogía, Currículo, Participación.

Los Derechos Humanos y la educación

De entrada hay que señalar que la complejidad resultante de la existencia de diversos sistemas de Derechos Humanos (DDHH) implica que su promoción y defensa es transversal a todos los ámbitos de la existencia. Esto también muestra que la mejor forma de proteger, promover y defender los DDHH, se basa en la educación. La transversalidad ha llevado a los Organismos Internacionales, principalmente aquellos vinculados a la ONU, a la tesis de fundamentar toda su actividad en torno a los DDHH. Temas como la salud y el derecho al agua, son ejemplo de la necesidad de centrar la atención de todos los micro proyectos locales en la promoción de los DDHH.

Junto con las medidas que tomen los gobiernos para promover y proteger los DDHH en cada país, la educación es sin duda, el eje central de una política de aplicación de los DDHH que vaya más allá de una declaración de principios. En ese sentido, la aplicación de métodos pedagógicos tradicionales no es la mejor vía para lograr un propósito de aplicación que significa, vivir los DDHH en las organizaciones, comunidades y sociedades. El proceso de enseñanza, entendido como la transmisión de conocimientos, es insuficiente para promover la aplicación de los derechos: "Conocer los Derechos Humanos no implica su cumplimiento" (Enríquez Sánchez et.al., 2014: 262).

La mirada transversal del currículo en la escuela referida a la inclusión de ciertos elementos de DDHH en las otras asignaturas, así como el aumento de la intensidad horaria sobre el tema que se basa en la conformación de una asignatura sobre el tema, son estrategias que no han logrado resultados en cuanto a la aplicación y apropiación de los DDHH en las comunidades escolares.

Es claro que la problemática que enfrenta la pedagogía de los DDHH no es exclusiva. De hecho remite, no solo

a la problemática general de la educación contemporánea, sino también a la pregunta sobre si es posible enseñar los DDHH, o en general si es posible enseñar la ética, o en un sentido aristotélico, si es posible enseñar las virtudes. La respuesta puede ser aparentemente sencilla: se enseña más con el ejemplo que con el discurso, y más allá de una enseñanza tradicional y de transmisión, se puede apreciar más pedagógicamente una educación en los DDHH.

Sánchez, basa la distinción entre enseñanza y educación, en que la educación en los DDHH permite que el sujeto construya su propio conocimiento, mientras que la enseñanza, como se ha dicho, significa la simple transmisión de los Derechos. Los dos enfoques son complementarios: se debe, en consecuencia, enseñar y educar en DDHH. Se trata de generar un proceso educativo que produzca unos escenarios y ambientes de discusión y construcción de los conceptos centrales. Se recomiendan para ello, estrategias tales como: el programa de filosofía para niños, la literatura como un taller; igualmente, el cine con películas seleccionadas que incluyan o aludan a los DDHH, los juegos y dinámicas; y por último, la realización de acciones solidarias.

Pero estas opciones solo tienen sentido en el marco de una organización educativa que tiene claro el propósito de formación humana de la institución, en el marco de su proyecto educativo. No se realizan como actividades rutinarias sueltas y coyunturales, sino en el flujo de un proceso pedagógico que se activa en un currículo marcado por el humanis-

mo, lo cual incluye todas bases disciplinares que se aprenden en la escuela. Sin esto, los juegos, y dinámicas solo serán un rato de esparcimiento en la jornada que no aportan al desarrollo humano de los sujetos y de la comunidad educativa.

Esto implica una manera sustantiva de darle a las humanidades, el sitio que merecen en la educación y "no para buscar en ellas intelectualmente cierta teoría o imagen del ser humano para adaptarlas a la realidad sino para implantarse en la vida misma" (Londoño, 2013: 33). Son las humanidades vitales con vínculo de sentido en el flujo de la vida de las personas y de la historia y el devenir de la escuela, más que los datos, los conceptos y las teorías. Es que el cerebro procese, por ejemplo, una vida democrática en la escuela, más allá de un concepto de democracia que la escuela contradiga en su cotidianidad.

Seguramente por esto, la tesis que defiende el libro de Enríquez Sánchez et.al (2014) en educación, es la que denomina una "Educación plena en y de Derechos Humanos" que significa una especie de trívium curricular, en el que se aprenden tres tipos de cuestiones: la conceptual, la actitudinal y la procedimental. El resultado de la aplicación de este currículo es una sociedad en paz, con prosperidad económica y sujetos colaboradores y empáticos.

Así, la educación de DDHH lleva a su comprensión y a la capacidad de aplicarlos. No se entiende que sean contrarios; y más bien, como se ha dicho, se entienden como complementarios. Sin embargo, el objetivo ulterior es el de generar

"...Se enseña más con el ejemplo que con el discurso, y más allá de una enseñanza tradicional y de transmisión, se puede apreciar más pedagógicamente una educación en los DDHH..."

las capacidades para aplicarlos en la vida, lo cual supone previamente ciertos niveles de comprensión, tal vez previos, o por lo menos paralelos a la acción.

En consecuencia, una educación plena en y de DDHH, consiste en la integración de la comprensión, con las capacidades para aplicarlos y defenderlos activamente. Lo cual implica unos ciudadanos activos en pro de la paz; es decir, comprometidos con una vida en paz con los otros, así sean diferentes.

La educación como Derecho Humano

La educación es el acceso a la comprensión de otras culturas, sin reducirlas a nuestra cosmovisión. Es comprenderlas como diferentes. “Se trata de afrontar las culturas ajenas presuponiendo, no su idéntico valor con la nuestra, sino el valor de su contraste con la nuestra” (Enríquez, 2014: 272). De esta manera, queda vinculada la Educación en Derechos Humanos con la cultura. Es decir, la educación como el vehículo por excelencia para el discernimiento de las culturas, que permite a través de esa comprensión, una mayor autonomía individual junto con una mayor capacidad de decisión.

Igualmente, la educación es en sí misma un derecho que se integra a otros derechos. Técnicamente es un derecho de segunda generación, lo cual señala que como derecho es una conquista histórica. Pero para que este derecho se arraigue en realidades concretas, debe superar la concepción universalista y homogenizante de los Derechos Humanos, así como también la contraparte multiculturalista extrema “que reduce la multiplicidad humana al patrón marcado por la propia cultura” (Sánchez et. al., 2014: 274).

En diferentes marcos internacionales, se encuentra la educación como eje prioritario de derechos. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos – DUDH–, en los artículos 13 y 14, hasta la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, se confiere a la Educación, no solo el reconocimiento como un derecho que abre la puerta a

la incorporación plena de otros derechos como la libertad, la autonomía y el pleno desarrollo de la persona; sino que prescribe formas y orientaciones pedagógicas para su efectiva aplicación de capacidades en la vida cotidiana. Algo como lo que Martha Nussbaum denomina: “lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser” (2002: 40), en vez de preguntarse por las necesidades humanas.

Hacia una pedagogía plena de los derechos humanos: el cruce con la filosofía

Esto significa ir más allá de los elementos para la comprensión, y así avanzar hacia los elementos para la acción en DDHH. Un planteamiento así, requiere de una pedagogía orientada en ese sentido, lo cual implica que cursos tradicionales o las cátedras en DDHH son absolutamente insuficientes e incluso contraproducentes y perversos en cuanto a sus resultados.

En consecuencia, una alternativa señalada en tal sentido, se ubica en el desarrollo de una inteligencia representativa como “la capacidad para adoptar la perspectiva del otro, o mejor, el proceso de reflexión más allá de la posición que uno ocupa.”(Sánchez et. al., 2014: 283). Ya veremos si el sentido de “capacidad” señalado en el planteamiento anterior, es pertinente con respecto al presentado por Martha Nussbaum que, dicho sea de paso, conlleva una significación convergente con la idea de necesidades humanas propuesta por Amartya Senn. En este punto, como en muchos otros, dice Gough, la obra de Nussbaum, está muy vinculada con la de Amartya Sen, para quien los funcionamientos “constituyen partes del estado de una persona y, teniendo en cuenta que dichos funcionamientos son intrínsecamente valiosos, representan estados de bienestar. Las capacidades se refieren al conjunto de funcionamientos que son factibles para una persona, pudiendo elegir.” (Gough, 2007: 178). Más adelante, en las conclusiones, se discuten las convergencias o no, sobre la idea de las capacidades entre los dos autores y Sánchez.

Lo importante por ahora, es definir esta orientación pedagógica para los DDHH y ver si dos experiencias en un contexto educativo pueden mostrar su plena realización. Se trata, según Sánchez, de “desarrollar una inteligencia representativa; es decir, la capacidad para adoptar las perspectivas del otro, o mejor, el proceso de reflexión más allá de la posición que uno ocupa.” (Enríquez Sánchez et.al, 2014: 283). Esto implica un proceso que aún en la psicología y en la sociología se encuentra en discusión, sobre todo a partir de las investigaciones de Piaget, que luego son discutidas por Vygotsky, y desde la sociología por Bordieu.

El punto de enfoque de estas discusiones se desarrolla a partir de una postura biologicista de Piaget, hacia una postura social de Vygotsky y desde un proceso de interacción en doble vía planteado por Bordieu. Profundizar en esta discusión rebasa las posibilidades de este artículo, pero se puede decir que las acciones producen al sujeto y su desarrollo de la inteligencia y del pensamiento, así como lo que los otros actúan hacia el sujeto (del niño al adulto puede decirse) lo constituyen en ese proceso de socialización: “En Piaget son mecanismos biológicos innatos los que producen los esquemas iniciales y los que luego garantizan su transposición en el plano del pensamiento consciente; en Pierre Bordieu son las modalidades de un funcionamiento social ya presente allí las que forman el habitus, el cual tiene por otra parte, la posibilidad de extender su poder estructurante a entidades representativas y conscientes” (Bronckart y Schurmans; 2005: 199).

Sin embargo, es preciso centrar los planteamientos en el nivel del lenguaje. Para ello, desde un punto de vista más filosófico y con base en la teoría filosófica – hermenéutica de Paul Ricoeur, de la identidad narrativa en diálogo directo con Gadamer y la tradición fenomenológica (Husserl y Heidegger) e indirectamente con Habermas y Rawls, Sánchez (2014) plantea un enfoque que lleva, desde la Identidad Narrativa a la Responsabilidad Narrativa, como categoría educativa clave, en su propuesta Educación plena en y de DDHH.



Fotografía - Alberto Motta

En este sentido, la identidad personal se construye como un entramado de historias narradas en diversos niveles y perspectivas que fluyen constantemente y constituyen nuestra identidad, siempre en constante cambio. Es una identidad móvil y dinámica (ipse) que se contrapone a una identidad estática (ídem). Ricoeur, extrapola categorías propias de narratología y de la teoría literaria y las incorpora en el tejido propio de la identidad. Las narrativas en la identidad del sujeto son como una historia narrada.

En consecuencia, somos narratividad, y al ser narración nos encontramos entramados en un relato de un entrecruzamiento de diversos relatos pasados y presentes. La subjetividad queda constituida como un texto con síntesis, no de unicidad, sino de heterogeneidad.

Al hacer un cruce entre la identidad narrativa con cuatro tipos de identificación como los de Jauss, se puede utilizar tanto la propia narrativa como la de la literatura para conformar diferentes arquetipos éticos. Para Ricoeur, la narrativa de la trama de la vida es una ética de la responsabilidad. De allí que se pueda ir de la identidad narrativa a la responsabilidad narrativa del sujeto ético.

“La pedagogía que de allí se desprende es, hasta cierto punto, una pedagogía negativa en cuanto se trata de la potencialidad pedagógica del pesimismo, que si bien comprende los más altos ideales humanos, nunca pueden ser conseguidos ni individual, ni colectivamente de modo plenamente satisfactorio; sin em-

bargo, nos muestra un horizonte en el cual vislumbrar la resolución de nuestro temor y alcanzar lo que esperamos” (Enriquez Sánchez et.al, 2014: 291).

No obstante, junto con esta pedagogía del pesimismo, se encuentra una psicología positiva, desde Seligman y Csikszentmihalyi, en una lectura centrada en el papel de las virtudes como fortalezas desde la Psicología Positiva. La tesis que al respecto sostiene la Psicología Positiva es que las emociones, la vida afectiva y la razón práctica forman el carácter; que éstas conforman fortalezas del ser humano y que pueden ser estudiadas. Son tres tópicos los que entran en consideración: el estudio de las experiencias subjetivas positivas; el estudio que contempla los aspectos positivos del individuo y el estudio de las instituciones que hacen posible las experiencias y rasgos positivos de la personalidad.

Estos son los elementos principales de una educación plena en y de DDHH. La forma como se combinan estos elementos, no se encuentra de manera muy explícita en el texto de Sánchez, pero significa la combinación de la literatura, con la ética desde la perspectiva de la identidad narrativa, a la narrativa responsable; es decir, a la narrativa ética con base en la identidad. Paso ahora a presentar dos experiencias, para extraer de allí conclusiones, en términos de relaciones, con respecto a la Educación plena en y de DDHH.

La primera experiencia sucedió en una escuela al sur de Bogotá, en donde se encontraba el límite de lo urbano con lo ru-

ral. Un paraje realmente insospechado. La escuela era parte de un programa Distrital que se llamó Acciones Focalizadas. La Secretaría de Educación seleccionó un conjunto de escuelas, con base en los peores desempeños y contrató los servicios de Facultades de Educación para que las asesorara y apoyara en la mejora necesaria. Este programa aún existe con otras connotaciones. El punto es que en el marco de ese programa visité cerca de diez escuelas, todas de sectores económicamente muy desfavorecidos.

Los docentes y los directores de las escuelas no acogían con mucho aprecio la asesoría, ya que se resentían por la clasificación que recibían. Le decían a uno “usted que es el que sabe, díganos a ver qué hacemos”. Esta escuela en particular tenía la “piedra afuera”. Literalmente tenía una enorme piedra en el centro del patio de recreo y los salones alrededor. Era tan grande que no se podía ver al otro lado.

El recibimiento de la Rectora fue, “si usted puede hacer algo con esa piedra que nos tiene con tantos problemas... no necesitamos un asesor pedagógico ni de gestión educativa; sino que necesitamos un ingeniero que nos ayude a destruir esa piedra, que es un riesgo para nuestros estudiantes y no nos permite hacer las actividades pedagógicas que queremos”. Le pregunté si le había pasado algo a algún estudiante y me dijo que tarde o temprano algo pasaría. Le dije que pensaría en algo y me dijo, con un poco no sé si de humor o de sorna, “sí; váyase a pensar”.

Lo que hice fue empezar a preguntar lo que significaba la piedra para varios de los actores de la comunidad educativa. En particular, los docentes y la Rectora, tenían el mismo concepto sobre la piedra. Para ellos significaba un riesgo y problemas. Para los padres de familia significaba una historia, cuyo principal argumento era que nadie quería ese lote por lo de la piedra y entre las instituciones a las que podían dárselo -la Junta de Acción Comunal, una sede de lo que era Bienestar Social del Distrito y la Escuela-, pues fue ésta última a la que le tocó. La escuela era identificada desde su nacimiento, por la piedra.

Pero para los estudiantes, la piedra tenía un significado diferente. Para los más pequeños, era un rodadero y se contaban las vueltas que alguien podía hacerle a la piedra en tantos segundos, así como el máximo de vueltas que alguien podía dar; un ejercicio no solo corporal, sino matemático y de cálculo físico, por cierto. Por supuesto, de cada cosa había un reconocido ganador. También era un excelente recurso a la hora de jugar a las escondidas o de sentarse a hablar.

Un día, decidí observar la piedra de cerca y encontré que la piedra era todo un libro. Estaba llena de literatura por todas

partes: declaraciones de amor, corazones flechados, poemas y hasta citas bíblicas; conformaban los textos arañados con cualquier objeto o pintados y hasta esfero recibía el material en algunas partes. Entonces me di cuenta que la piedra no era un solo objeto, sino un conjunto de piedras unidas y de diferente material y composición.

Llegué a la conclusión de que la piedra, (¿debería decir las piedras, o las rocas?) tenían un significado cultural y vital muy importante, y que había diversidad de puntos de vista y otras maneras de actuar por parte de la comunidad educativa. Pensé en un proyecto de participación escolar alrededor de la piedra, pero no sabía cómo alentar a los docentes y a la Rectora para que cambiaran su concepto.

Paralelo a esto, hacía la formalidad, que implicaba el contrato en cuanto a sesiones con los docentes en una rutina no muy halagadora, ni convincente para nadie. Pero siempre hay alguien que se anima, de tal modo que se acercó y me preguntó en una sesión qué había pensado de la piedra y le compartí mi pequeña investigación y mi conclusión. Todos los docentes se miraban y empezaron, como decimos, a “botar ideas”.

De allí salió un geólogo para investigar con los estudiantes la composición, determinar la edad de la piedra, por qué había salido allí y otra serie de preguntas. También, la compilación de escritos y su clasificación por temas. Ganó el tema del amor, por supuesto, pero seguido no muy de lejos por el tema existencial y religioso. Igual pudimos darle un nombre y describir el significado que la piedra tenía para la escuela. Pronto la piedra pasó de ser algo indeseable a ser parte de la identidad de la escuela.

La directora veía esto como una pérdida de tiempo y tenía sus razones. Para ella, la indisciplina había aumentado, porque los niños iban de un lado para otro, por estar haciendo cosas relacionadas con la piedra. Había presentado un proyecto para demoler la piedra y un docente supo que estaba a punto conseguir la aprobación. El docente dijo en una sesión: “van a demoler la piedra”.

Esta frase: “van a demoler la piedra” causó enorme revuelo y pronto la noticia llegó a los estudiantes, quienes sorprendidos fueron a hablar con la Rectora. Ella, tampoco se esperaba una reacción así; pensaba que estaba haciendo lo mejor por la escuela, pero sus estudiantes no lo veían así, de tal manera que la discusión llevó a la decisión de realizar una Asamblea.

Recién instaurada la figura del personal estudiantil, convocó a todo el colegio a la Asamblea. Se elaboraron letreros, y pancartas alusivas a la piedra; en el patio del colegio, alrededor de la piedra se hizo el debate. Pronto me di cuenta que ya no necesitaba proyecto. Ya estaba inmerso en el más interesante: el de la participación, el debate, el disenso, los acuerdos, los desacuerdos, las estrategias; toda una serie de derechos y deberes alrededor de un objeto inerte, que ya no era simplemente una piedra porque estaba en el centro de la escuela y del corazón de la comunidad; no había total acuerdo entre los estudiantes, pues unos decían sí a la demolición, mientras que otros se negaban y les parecía un gesto homicidio.

Se discutió acaloradamente, y luego más serenamente, se narraron historias de la piedra, muchas que yo no conocía y eso que me sentía especialista en la piedra. Fue toda la jornada, pero ese día todo



Fotografía - Alberto Motta

cambió en la escuela. Mi asesoría terminó y la piedra sobrevivió, a tal punto que se convirtió en emblema.

La otra experiencia es muy reciente y está en desarrollo en tres contextos educativos. Pronto se podrá presentar resultados investigativos de las experiencias. Aquí me refiero a uno de ellos. Se trata de lo que hemos denominado en el Colegio CANAPRO, situado al norte de Bogotá, el Proyecto Freire de Participación Total en la vida institucional. El proyecto consiste en la conformación de círculos de participación con grandes temas definidos previamente. Los estudiantes y los docentes seleccionan un círculo al cual pertenecer. Nadie puede estar por fuera de un círculo y cada círculo se da su propia organización. En los cursos hay representantes de todos los círculos. Así que quedan conformados por estudiantes, desde los más pequeños hasta los más grandes.

Los círculos son variados pero deben estar conformados por un gran número de estudiantes. Así que en esta experiencia, cada círculo lo conforman cerca de 80 niños y jóvenes. De esta manera, cada círculo requiere de una Asamblea para definirse y operar. Lo primero que se pidió a los círculos fue darse un nombre, crear una consigna y seleccionar un color. Entre otros, hay un círculo del amor, otro de juegos mentales, sobre la ecología y las mascotas, sobre tecnología y otro, sobre apoyo para estudiantes con problemas académicos, que es el denominado círculo de los “nerds-positivos”.

Cada semana los círculos se reúnen y desarrollan lo que deciden hacer. No hay plan, ni meta y los profesores no orientan e intervienen solo en caso de una afectación al manual de convivencia. Los docentes son otro más del círculo; así que proponen cosas, pero no tienen que preparar nada, ni se les hace alguna demanda sobre el círculo.

En este momento, los círculos han madurado hacia la auto organización que tiene dos formas: por liderazgo y piramidal o como una red de equipos muy plana. Estudiantes de los primeros grados, en la mayoría de los casos son los líderes del círculo y los grandes aceptan los llamados a la cooperación por parte de los pequeños. El colegio se ve en una

dinámica tremenda que pareciera un desorden. Pero cuando observamos las filmaciones realizadas, se nota una serie de acuerdos, intercambios y plena actividad. Los estudiantes manifiestan un gran interés por la actividad, y los maestros sienten que se han reducido los problemas de convivencia y que el colegio tiene otro ambiente.

Son muchos los aprendizajes que dejan estas experiencias, y no pretendo señalarlos aquí. Solo dos que me parecen muy importantes. La participación total de los estudiantes es el eje central de las experiencias; es una participación activa en las decisiones y en las interacciones y es total, porque se apropian de su espacio. Lo segundo es que el currículo es una construcción totalmente anti prescriptiva. No sirve tratar de prescribir un currículo porque lo que se manifiesta allí es el

subyace una ética activa y vital, como la planteada por Martha Nussbaum y que recoge Sánchez.

En tercer lugar, que sí existe la necesidad de la transversalidad para la Educación en y de DDHH, pero debe ser creativa, pertinente y contextual. Hay que leer y dejar fluir. La narración no se puede manipular en la vida como en la literatura, donde inefablemente un autor mueve los cables de la historia que narra. Este es un cuento o una novela que pasa de un escritor a otro. La narrativa basada en la novela prescrita no pasa de ser un ejercicio abstracto. Cuando la historia baja al aspecto biográfico de involucramiento de la vida de las personas, las cosas toman sentido, trasfondo y emoción. Se trata de generar un proceso educativo que produzca unos escenarios y ambientes

“...Una educación plena en y de DDHH, consiste en la integración de la comprensión, con las capacidades para aplicarlos y defenderlos activamente. Lo cual implica unos ciudadanos activos en pro de la paz...”

currículo de la vida. Creo que de allí viene “currículum vitae”, que es el que presenta las experiencias más importantes de la vida de una persona, y si volvemos a su forma original, se lee como “carrera de la vida”. Debemos reconocer aquí el enorme eco de Pablo Freire.

Conclusiones

¿Qué se puede concluir de las experiencias descritas en relación con los principios y elementos señalados de la educación plena en y de DDHH? En primer lugar, que los métodos pedagógicos tradicionales, no son la mejor vía para lograr la convivencia orientada por los derechos en las organizaciones, comunidades y sociedades. En segundo lugar, que la ética y la narración son la base desde la cual se vive plenamente la educación en DDHH. A la base de los DDHH

de discusión y construcción de los conceptos centrales, pero posterior al proceso de la acción y no previo a la misma.

El proceso puede partir de la acción hacia la comprensión y no al contrario como lo señala Sánchez; el objetivo ulterior, es el de generar las capacidades para aplicarlos en la vida, lo cual supone previamente ciertos niveles de comprensión, tal vez previos, o por lo menos paralelos a la acción.

Por último, es claro que sí se trata de lo que somos capaces de hacer como seres humanos y de lo que deseamos con dignidad. No se trata de competencias, sino de capacidades plenas como lo plantea Martha Nussbaum¹. La narrativa no solo juega el papel ético de la identidad narrativa sino que al hacer la autopoiesis, genera la relación con la acción de lo que hice y de lo que haría.

“...La narrativa no solo juega el papel ético de la identidad narrativa sino que al hacer la autopoiesis, genera la relación con la acción de lo que hice y de lo que haría. Es ese el que podríamos denominar aprendizaje pleno de los DDHH...”

Es ese el que podríamos denominar aprendizaje pleno de los DDHH.

La escuela tiende a sobre formalizar las acciones pedagógicas. Los dos ejemplos señalados, muestran que es necesario trabajar desde las realidades de los estudiantes y con base en un conjunto de pistas, que no necesariamente involucran un plan de estudios como tal. La Pedagogía en Derechos Humanos es un reto para la escuela y las comunidades educativas. Pone en primera instancia la necesidad de un verdadero currículo flexible y de una capacidad pedagógica y didáctica divergente, más que formalidades: realidades y más que realidades aceptadas; nuevas realidades construidas y entrecruzadamente felices.

Ahora bien, se ha planteado más arriba que analizaría las convergencias o no, de la obra de Martha Nussbaum y Amartya Sen² en cuanto a sus teorías de las capacidades y de las necesidades, respectivamente: Según Groppa: “La autora, que estudió la cuestión de los funcionamientos desde Aristóteles y originalmente en forma paralela a Amartya Sen, sigue a este autor en algunos puntos, pero se aparta en otros. Rescata el concepto de que la pobreza debe ser evaluada en el espacio de las capacidades y no en el de los recursos” (2005: 11). Lo cual significa e implica para una política pública, que lo que se necesita no es que se distribuyan recursos, sino los medios por los cuales las personas se realizan en la satisfacción de sus necesidades de manera digna y como personas de un nivel de autonomía que por ende, favorece la libertad.

Sin embargo, Nussbaum, pretende ir más allá de la señalización del espacio donde deberían realizarse las evaluaciones acerca de la pobreza. Sostiene,

contra Sen, que es posible determinar una serie de capacidades humanas centrales, sin las cuales se considera imposible el funcionamiento como ser humano cabal³. Mientras que Sen, no plantea de manera específica sino por ejemplos, cuáles serían estas necesidades o capacidades.

No nos interesa hacer aquí un análisis de las capacidades. Pero sí es clave señalar que para Nussbaum, la razón práctica entendida en sentido kantiano, y con explícito talante aristotélico, constituye una capacidad, que podemos llamar estructural; es decir, sin la cual no se daría una capacidad humana completa. Además es abarcadora y comprensiva de las demás capacidades.

Con respecto a lo que nos ha ocupado en este artículo, lo que entra en juego es la capacidad para ir más allá o más acá, de la conceptualización de la ética como teoría del bien; o como conjunto de principios o de finalidades en la pedagogía de la escuela. Más allá, digo en la capacidad de narrarnos éticamente; en la necesidad de contarnos y razonar sobre el flujo de lo ético en nuestras vidas, como he planteado anteriormente. Más acá digo, en cuanto a la comprensión actuada de las normas y principios que orientan una sociedad y una comunidad educativa en concreto. La norma en principio se declara, pero también se actúa y se precisa en la acción.

De igual manera, es la capacidad, en sentido inverso, o sea, de lo textual hacia la vida, de encontrar en la narratividad el sentido y el fractal de lo ético. No creo que exista una narrativa (cuento, crónica, anécdota o novela) que pueda prescindir del orden ético. No solo porque haya moraleja explícita, se deviene lo ético. Con solo la trama,

emerge lo ético. Entonces, toda historia de la escuela y de las vidas de las personas en la escuela son, a su vez, sin reduccionismos, procesos éticos.

Por último, hay algo clave para entender la acción pedagógica en la escuela para la formación de y en DDHH. Se trata de la gestión educativa. Modificar estructuralmente la organización escolar, es un imperativo para el desarrollo de las personas. Que los pequeños interactúen con los más grandes, que se entrecrucen los caminos de los docentes, que germinen los equipos y se supere el individualismo en el contexto de los proyectos; que se potencie a los aparentemente débiles y se sensibilice a los aparentemente fuertes; que la declaración de horizonte institucional pase de ser una declaración enunciada, a ser el criterio de la acción.

La gestión educativa requiere un cambio con base en un paradigma propio y no adoptado, una gestión sin la educación como mercancía; sin el gerencialismo que critica Gimeno Sacristán. Una gestión que realice las ideas pedagógicas con la persona como eje. Una gestión que tenga como objeto la dignificación de las personas.

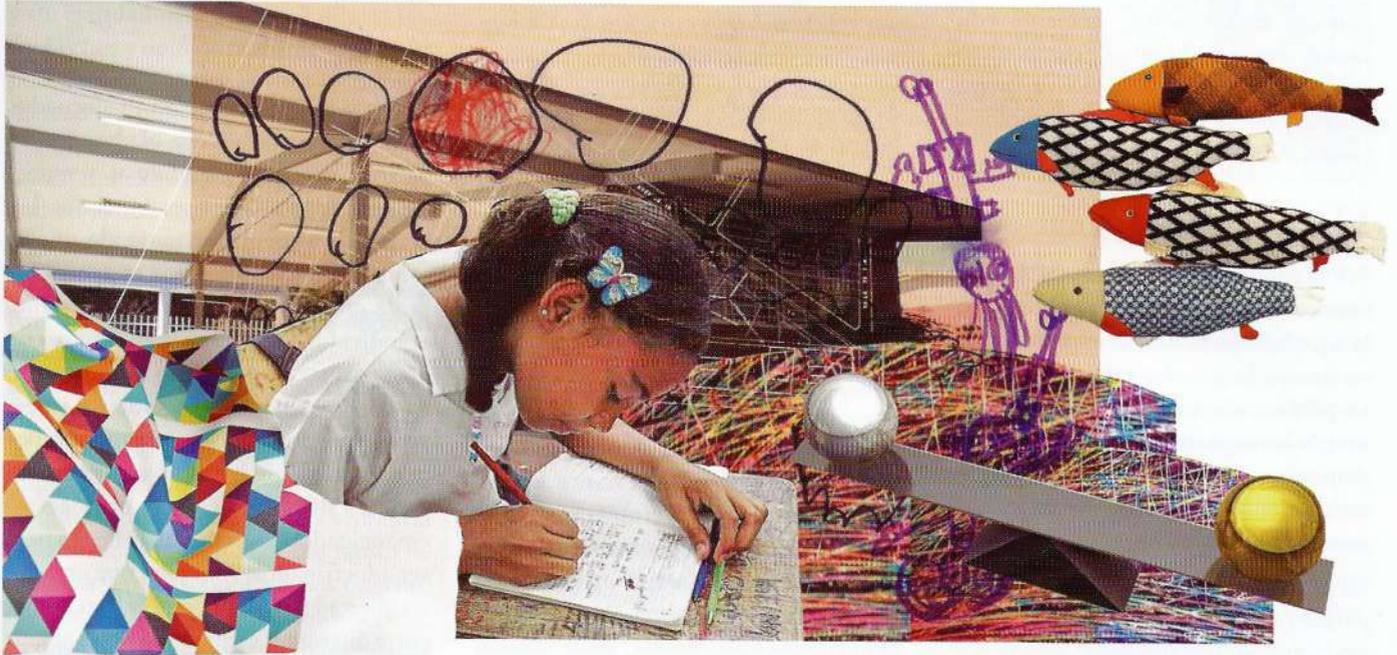
Referencias Bibliográficas

- Gough, I (2007/2008). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. Madrid: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, nº 100, CIP-Ecosocial/Icaria.Invierno.
- Enriquez Sánchez, J.M y otros (2014). Educación plena en Derechos Humanos. Barcelona: Ed. Trotta.
- Nussbaum, M. (2002). Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades. Barcelona. Herder.

Notas

- 1 El planteamiento de Martha C. Nussbaum (2012) se puede ver en: Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- 2 Los dos autores trabajaron colaborativamente hacia la década de los ochenta, sobre el desarrollo y la ética.
- 3 El listado más reciente y la discusión acerca de dichas capacidades se puede ver en: Nussbaum, Martha. Las mujeres y el desarrollo humano. Norma, Buenos Aires, 2012. También en: <http://uca.edu.ar/uca/common/grupo32/files/Las-necesidades-Groppa-2004.pdf>

Educación pública y equidad



Antonio Benavides Hernández

Docente retirado de la Universidad de Nariño. Maestro Normal Superior Pasto, Colombia.

*Las armas podrán entregarse una y otra vez
y con ellas fundirse mil palomas;
pero la paz seguirá lejana.
La paz no depende de las armas.*

Resumen

El largo y difícil camino hacia la paz lo empezaremos a recorrer el día en que las niñas y los niños de este país se encuentren en óptimas condiciones físicas y mentales, y sin discriminación alguna, donde: a) Ingresen a un sistema educativo unificado, agradable, gratuito y comprometido con la verdad, la libertad, la complementariedad, la inteligencia colectiva, las herramientas de la ciencia en procesos de creatividad e innovación

tecnológica y competencias esenciales en el mundo de hoy, b) Encuentren maestros emancipadores altamente calificados, remunerados y especialistas renombrados en las diferentes áreas de la actividad humana sumados al proceso educativo, c) Disfruten de un entorno escolar sincronizado con el trabajo escolar y de un gobierno ejemplo de honestidad, respeto y equidad en el manejo de lo público y, finalmente, e) Encuentren

en los medios masivos de comunicación únicamente referentes de los valores que engrandecen al ser humano; solo entonces habremos empezado a construir senderos de paz y prosperidad sobre bases sólidas.

Palabras Clave

Educación pública y equidad (EPE); maestro emancipador, ambiente educativo, verdad, libertad, complementariedad, inteligencia colectiva, herramientas de la ciencia y la tecnología, creatividad e innovación.

Educación pública y equidad

Por la calidad de los bienes públicos se conoce la grandeza de un país; pero, por la equidad con la cual se los administra, se conoce la grandeza de un gobierno. Lo público administrado con equidad es uno de los soportes fundamentales de la democracia; por tanto, los privilegios en los bienes públicos son semilleros de asimetrías sociales.

Lo público está conformado por los espacios físicos, historia, cultura y riquezas comunes. Lo público es sagrado porque va sobre los hombros de todos y es para beneficio de todos. Lo público no es propiedad del gobierno, ni del sector bancario, tampoco lo es de los políticos, los medios de comunicación, la iglesia, ni mucho menos de la empresa privada. Por delegación, la obligación del gobierno frente a lo público es doble: de una parte, ha de velar porque en su conservación y mejoramiento esté la voz y el sentir de todos y, de otra, su deber es garantizar que los beneficios lleguen a todos, respetando "El principio de equidad".

La equidad no significa generosidad, caridad, limosna, filantropía, que son denigrantes. "Los impulsos altruistas de caridad, bondad, etc., degradan y desmoralizan". La equidad se invoca siempre que se asuma, como el caso de Colombia, en que el punto de partida no es igual para todos; se impone como derecho legítimo a una compensación en favor de quienes históricamente se ha discriminado y engañado. Se invoca para descartar, por una parte, los actos

"...Lo público administrado con equidad es uno de los soportes fundamentales de la democracia; por tanto, los privilegios en los bienes públicos son semilleros de asimetrías sociales..."

de generosidad o filantropía del gobierno al administrar lo público y, por otra, la pereza y la desidia como causas de las desventajas. En otras palabras, la equidad se invoca para tener siempre presente que "La miseria, la pobreza, la injusticia y la inequidad y no la maldad engendran el crimen moderno".

La equidad en la educación pública no significa dar la mejor educación solo a quienes siempre la han tenido; sino darla también a quienes nunca la han tenido; no se trata de quitarle al que siempre se le ha dado más, sino de darle más a quien nunca se le ha tenido en cuenta; en otras palabras, "darle más al que arranca con menos". Esto implica escuelas y colegios de primer nivel en todo el país; maestros altamente calificados y remunerados y ambientes externos donde la equidad sea una norma inquebrantable en todo lo público.

Maestro emancipador

En este contexto, emancipador es quien sin fundamentalismos, violencia, ni pretensiones salvadoras y sin aniquilar al contrario aviva la discusión, propone salidas inesperadas, relaja tensiones, y enriquece los horizontes conocidos. Un maestro emancipador en clase no impone su criterio, no descalifica ni discrimina e invita a revisar otros puntos de vista que no se han considerado; parte de lo esencial y enriquece lo existente. Toda discusión avivada por un maestro emancipador es de alto nivel, donde las posiciones enfrentadas reconocen sus limitaciones y ascienden a otros puntos de vista insospechados y enriquecedores para todos. Un maestro emancipador sin violencia deja ver que "los dogmas

del pasado silencioso son inadecuados para el presente". Lleva al desencanto pacífico de viejos paradigmas y muestra nuevas y sublimes posibilidades. Un maestro emancipador entiende que la evaluación que discrimina es generadora de grandes males como el egoísmo, el individualismo, el maniqueísmo, etc. Que evaluar a un alumno cuando se ha enseñado a un grupo es antiético y perverso; que descalificar a un alumno por lo que no puede hacer en un momento dado es discriminación; a un maestro emancipador, los niños no le llegan para ser adoctrinados, sino para que crezcan en libertad y puedan escoger libremente entre diferentes caminos posibles al salir del sistema educativo.

Un maestro emancipador deja a un lado las asignaturas porque lo alejan de lo fundamental; no le falta coraje para desprender a cristo de las paredes de la escuela, porque asume que la religión es asunto personal, porque entiende que el paradigma del cielo lejano no debe volver a encontrar a niños o niñas desprevenidos, ni adultos manipulables; deja a un lado las evaluaciones que descalifican o discriminan porque entiende que en su clase todos deben ser ganadores.

A los maestros de planta, dedicados a lo fundamental en escuelas y colegios se sumarán: hablantes nativos de otros idiomas, docentes jubilados, técnicos, especialistas en las diferentes áreas de la actividad humana que decidan sumarse a complementar el trabajo escolar. Estos, con una excelente remuneración, desde sus casas, talleres, oficinas, huertas, etc., a pequeños grupos, dos o tres veces por semana enseñarán aspectos importantes de sus respectivas áreas. La

educación de nuestros niños y niñas no debe seguir reservado a los estrechos espacios escolares.

LA VERDAD

La verdad y nada más que la verdad

La educación sin la verdad es un engaño y sin claridad para dirimir el dilema entre hechos y opiniones es una vergüenza porque deja a nuestras niñas y niños a merced de quienes buscan engatusarlos. En la educación de nuestros niños y niñas “nunca se debe aceptar como verdadero lo que con toda evidencia no se reconozca como tal”.

La royal society de Londres, en 1661 para hacer frente a quienes se oponían a la ciencia con opiniones procedentes de diferentes fuentes, acogió la sentencia “*nullius in verba*”, que significa no vuelvas a creer en la palabra de nadie; no importa de dónde provenga. Es imperativo que la educación acoga esta sentencia para hacer frente a quienes se jactan de tener la verdad sobre Dios, los orígenes del hombre, de la vida y del universo, etc., ya que en el fondo, no son más que opiniones pretensivas y mal intencionadas. **“La educación con dogmas y pecados originales es definitivamente una modalidad de abuso de menores”.**

Nuestros niños y niñas deben saber que los rezos no calman el hambre ni detienen la actividad de un volcán; que el miedo engatilla la fuerza y ahoga la voz. Nuestros niños deben saber que este país llamado Colombia figura en la lista de los países conquistados, colonizados y llevados a la vida republicana por descendientes de españoles, dueños de vidas y haciendas donadas por un rey que no era nuestro rey y resentidos por la discriminación que padecieron y que no dudaron en replicarla con el resto de la población, que para ellos no era nada. “Las américas Señor no están compuestas de extranjeros a la nación española. Somos hijos, somos descendientes de los que han derramado su sangre por adquirir estos nuevos dominios a la Corona de España. LOS NATURALES conquistados y sujetos hoy al dominio español son muy pocos o son nada en comparación a los hijos de los europeos que hoy pueblan estas ricas posesiones”. Deben saber que el proyecto de país llamado Colombia fue concebido y desarrollado por herederos de una cultura pretenciosa y mañosa para discriminar, mentir, engañar y someter a nombre de la libertad, la fraternidad, la justicia y la igualdad; por tanto, incapaces de desarrollar un proyecto de país incluyente. Deben saber que el país que les ha tocado vivir debería demolerse para dar paso

a otro donde la mentira y el engaño sean imposibles; donde la vida, la honra y el bienestar sean respetados, no por generosidad o filantropía, sino porque toda persona al ser única y poderosa, debe ser imprescindible en todo emprendimiento colectivo, etc. En fin, debe saber que por todas las vejaciones de conquistadores, colonizadores y evangelizadores no hay denuncias ante los organismos de justicia internacionales, como lo vienen haciendo en Centroamérica, ni reclamos ante los españoles y la iglesia católica por “la herencia abominable”, que nos legaron y por los bienes incommensurables que se llevaron. Quinientos años, frente a la vida de un ser humano, un tiempo largo; sin embargo, muy corto, en la travesía de un pueblo como el nuestro, que tiene ante sí la imperiosa necesidad de llegar a sus orígenes y no dejar en el olvido: las mentiras religiosas, políticas y sociales inmersas en el proyecto de país llamado Colombia que, por haberse repetido tantas veces, aparecen como verdades. Paradójicamente, Colombia aparece entre los países más felices del mundo, la razón: “la miseria, la pobreza, la fe, la credulidad y la ignorancia tienen tal fuerza degradante y ejercen un efecto tan paralizador sobre la naturaleza humana, que rara vez hay conciencia de los propios sufrimientos”.



Fotografía - Alberto Motta

LA LIBERTAD

Maravilloso estado de soberanía personal

La libertad es la condición necesaria para que un ser humano sea persona. Libre, es quien sin temores ni intermediarios puede expresarse por sí mismo, persuadir, discutir y construir; asumir su propia vida como la más grande responsabilidad, respetar el orden social por convicción y no por coacción, pensar de manera crítica y autocrítica; asumir con respeto lo privado y lo público; lo primero, por ser el asiento de su propia libertad y, lo segundo, por ser el asiento de la libertad de los demás; la libertad sin un referente colectivo liberador deja de ser un derecho humano fundamental. Por tal, el miedo, el conformismo, la credulidad, la miseria, la mentira, la ignorancia, la injusticia y la inequidad son enemigos de la libertad.

Un sistema educativo empecinado en engordar cerebros, supeditar el aprendizaje a unas calificaciones, arrastrar una falta de coraje para dirimir el dilema ciencia-religión; privatizar, calificar, discriminar, privilegiar, imponer la inequidad como norma de vida, la competitividad como patrón de ascenso y la felicidad en este mundo como derecho exclusivo de ciertas minorías, está en contravía de la libertad.

La COMPLEMENTARIEDAD

Los demás también existen y cuentan porque son únicos y poderosos.

Por la complementariedad la fortaleza de un colectivo humano va sobre los hombros y la inteligencia de todos y de cada uno de los individuos que conforman un grupo. Toda persona es valiosa e importante, tiene derecho a un lugar en el grupo; debe ser convocada por lo que puede hacer y no debe ser invalidada, desplazada o señalada por aquello que no puede hacer.

La complementariedad significa respetar integralmente al otro y trabajar con él porque es inteligente, importante,

único e irrepetible por sus gestos, por su mirada, por su forma de hablar, por su poder creativo, etc. Desde el espíritu de la complementariedad en el sistema educativo caben todos los niños, no por la necesidad de justificar cobertura, sino porque cada uno vale mucho y su mirada particular es lo que cuenta; porque cada alumno es excelente para algo en particular, siempre que tenga las posibilidades de mostrarse. Cuando por alguna razón un alumno deja el curso, la escuela, etc., es una luz menos, un sueño menos, una mirada particular menos. Urge, entonces, un sistema educativo sin exclusiones, atractivo, no reñido con el disfrute y la alegría y sobre todo encaminado a lo fundamental; urgen escuelas donde se considere que todos los niños son geniales y a todos se les den las mismas oportunidades, las mejores condiciones para que su paso por la escuela y por la vida sea agradable y feliz. Las instituciones educativas han remover sus viejas estructuras para ofrecer espacios a la medida de los sueños de las personas y no a la inversa. Todos los alumnos son importantes y merecen respeto. Por la complementariedad les decimos a los niños que en la escuela caben todos. Todos nuestros niños y niñas son geniales y tienen el derecho a gozar de las mismas oportunidades: ambientes educativos alegres donde aprendan a ser libres, solidarios, críticos y creativos; donde aprendan a hablar por su cuenta, discutir, construir, persuadir, etc. Cuando nuestros niños y niñas encuentren desde la escuela condiciones óptimas de solidaridad y equidad, entonces estaremos empezando a abrir senderos de unidad que necesitamos para el nuevo país.

Al alumno ha de valorarse por su riqueza intelectual, sueños, habilidades, etc., pero mucho más por ser parte importante de un colectivo. El dedo meñique, por ejemplo, aislado significa poco, pero se vuelve importante al formar parte de la mano, que sin lugar a dudas, es una de las herramientas más poderosas del hombre.

La misión de la educación debe ser “abrir espacios comunitarios para encontrarnos, mirarnos, escucharnos, reconocernos, relajarnos, valorarnos y respetarnos

como seres humanos valiosos por ser diferentes y a la vez complementarios”.

Lo anterior nos plantea, que es apremiante una escuela abierta a la diversidad de miradas y sueños, como un buen comienzo de un país incluyente. Requerimos escuelas donde nuestros niños y niñas empiecen a descubrir y a desarrollar el enorme poder de la INTELIGENCIA COLECTIVA en el aprendizaje de lo fundamental, la toma de conciencia de la realidad y la transformación de dicha realidad en territorio de paz, justicia y libertad como semilleros de grupos capaces de abordar grandes interrogantes y retos de trascendencia para el país.

En la dimensión de la complementariedad toda persona por su voz, su forma de mirar el mundo, su inteligencia particular y sus sueños es única, poderosa e imprescindible; por lo tanto, en esta dimensión, la vida, la honra y el bienestar de toda persona pasan a ser sagrados. En este espacio no cabe la discriminación; la crítica es bienvenida cuando relaja tensiones y aporta nuevos puntos sin presunción ni intransigencia; todo diálogo se establece en términos de cooperación, solidaridad y fraternidad y no en términos de dependencia, confrontación, explotación, asimetría, etc. Los niños y las niñas pasan a ser convocados al sistema por lo que son o pueden hacer, o por lo que les gustaría ser; ninguno debe ser señalado o desplazado por aquello que no puede hacer o responder en un momento dado.

Donde hay compromiso con la complementariedad no hay contendores, cuadros de honor y distinciones porque todos son ganadores. La complementariedad se invoca desde el poder de cada persona y descalifica toda pretensión excluyente entre seres humanos. De este modo, la complementariedad es una base racional de la equidad.

LA INTELIGENCIA COLECTIVA

Poder ilimitado, inexplorado e inexplorado.

La especie humana ha luchado y sigue luchando para sobrevivir y ser feliz en su única travesía por este mundo. De esa

lucha van quedando muestras sublimes del ingenio humano o de la inteligencia humana colectiva: el lenguaje, las herramientas físicas, las herramientas de trabajo intelectual, las expresiones, representaciones, códigos éticos y estéticos etc.

Cuando la luz solar se intercepta mediante un prisma, se obtiene un espectro maravilloso: una parte visible y otra invisible. Así, la inteligencia de una persona analizada en forma apropiada muestra particularidades y posibilidades extraordinarias: su inteligencia formal, su inteligencia emocional, su inteligencia ética y estética y su inteligencia subconsciente; cada una con una compleja y poderosa diversidad subutilizada. Con mayor razón la inteligencia colectiva es poder y esplendor en escala insospechada. Utilizarla en la dirección correcta debe ser la misión de la nueva educación.

En el mundo actual, cuando la complejidad y la incertidumbre son la norma y cuando los problemas de la globalización, el acceso al ciberespacio, el calentamiento global, etc., son inevitables, el trabajo de investigación en grupos y la estrecha colaboración entre ellos, es imprescindible. Las investigaciones de trascendencia en el mundo están en manos de grupos interdisciplinarios. Por lo tanto, solo a una educación de calidad se le puede confiar el poder de la inteligencia colectiva.

LAS HERRAMIENTAS DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA

Guillotinas para mentirosos y dogmáticos.

Nuestra especie muchas veces se ha visto obligada a cambiar formas de pensar basadas en la palabra de alguna autoridad, en la tradición o en las primeras impresiones sensoriales, etc. De la concepción de un mundo cerrado y finito ha pasado a la de un universo abierto e infinito; del creacionismo ha pasado al evolucionismo; ha rastreado su propia travesía sobre la tierra y ha encontrado que cuando la verdad, la libertad, la complementariedad, la justicia, y el respeto por la vida y la honra prevalecen hay pueblos felices; no ha cesado de crear e inventar y transformar su realidad; ha encontrado mejores maneras de hacer las cosas para sobrevivir con dignidad en la única travesía que como humanos haremos sobre la tierra; ha encontrado que la mejor manera de destruir dogmas y paradigmas es con herramientas como la abstracción, la idealización, la notación inteligente, la contrastación de hipótesis, el cálculo, las simetrías y antisimetrías, los sistemas lógicos, la intuición creadora, etc. Estas son las famosas herramientas de la ciencia y una aproximación paulatina y decidida a ellas que debe tener prioridad en la nueva educación

POSTULADOS DE LA NUEVA EDUCACIÓN

1. **TODOS NIÑOS**, por naturaleza es único, inteligente, poderoso y alegre; por tanto, imprescindible. Su vida, su honra y su bienestar son sagrados.
2. En ambientes propicios todos nuestros niños y niñas deben desplegar sus talentos naturales.



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

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



Contacto:

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

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

3. Los aglomerados de mentes creativas e innovadoras en el trabajo escolar priman sobre la inteligencia individual; todo curso ha de considerarse como un grupo de investigación; en consecuencia, el aprendizaje, las evaluaciones, los reconocimientos, etc., son interrogantes colectivos. El lema básico para el aprendizaje será UNIDOS APRENDEMOS MEJOR, porque en ello entrará en juego el enorme poder de la inteligencia colectiva.
4. La complementariedad es la base del poder colectivo y el soporte del respeto interpersonal.
5. La verdad se sustenta en hechos no en opiniones. Los hechos se pueden contrastar.
6. Libre es quien ha ascendido a la sublime dimensión de la soberanía personal.
7. Las herramientas de la ciencia son instrumentos racionales utilizados para romper paradigmas, socavar pretensiones dogmáticas, cambiar formas de pensar sustentadas en la palabra de alguna autoridad, en impresiones sensoriales inmediatas, en la tradición, en generalizaciones apresuradas, etc.
8. Ser competente en lo básico, es imperativo en el mundo globalizado de hoy.

¿Cómo aprender lo fundamental?

La respuesta a este interrogante, ¡Oh sorpresa!, siempre ha estado al frente de nosotros. Tantas veces escuchamos o gritamos arengas en favor de la unión. Jamás nos unimos para aprender. Cuando se valoren los alcances del poder colectivo en el aprendizaje, la euforia no se

hará esperar; y no es para menos, pues el acto de aprender dejará de ser una carga personal y pasará a ser un asunto de una inteligencia colectiva enorme. En lugar de tener una sola luz enfrentando sola el problema, se tendrá una fuente de luz de alcance enorme. En una educación para lo grande el lema fundamental sobre el aprendizaje es UNIDOS APRENDEMOS MEJOR, porque en ello estará en juego el enorme poder de nuestra inteligencia colectiva articulada desde el espíritu de la complementariedad.

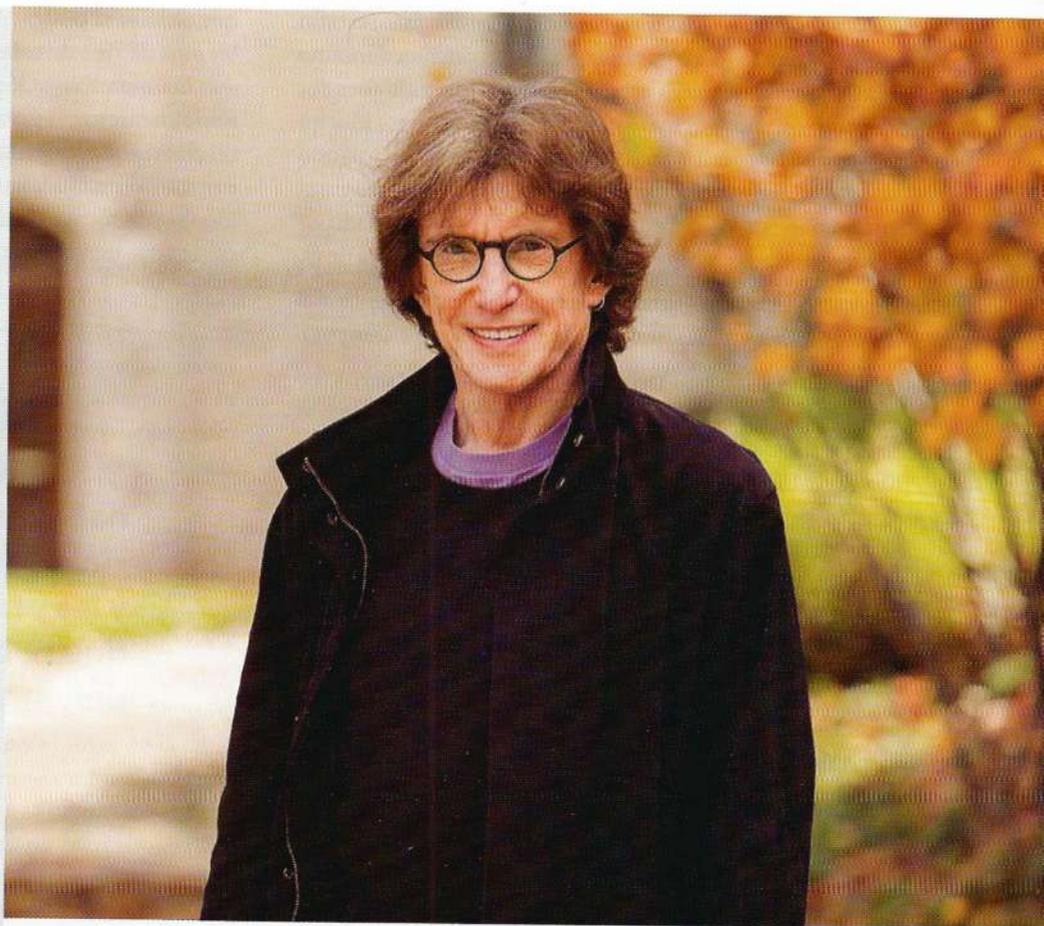
Desde esta perspectiva, no cabe en el ámbito de la educación aspectos como: La evaluación que discrimina, excluye e invalida, el aprendizaje condicionado por una calificación; resulta inexplicable que entre los mejores colegios de Colombia esté uno cuyo director se jacta de ser estricto en las evaluaciones, al punto de que el alumno que pierde el año no puede repetirlo en esa prestigiosa institución de carácter público. Las pretensiones de ampliar un año más el tiempo escolar, sin modificar sustancialmente la estructura del sistema educativo, a no ser por el aumento de ganancias para los comerciantes de la educación; los paliativos que vienen con la cátedra para la paz; asumen los proponentes que las asimetrías dolorosas y vergonzosas que laceran el país se remedian aumentando otra asignatura a la interminable lista con que se tortura al estudiantado. Esta propuesta es tan descabellada como esperar que los ríos de la patria, por decreto se conviertan, de la noche a la mañana, en corrientes portadoras de salud, progreso y bienestar. Los gobiernos guerreristas, que en lugar de nortear hacia la educación, salud y fuentes de trabajo, los enormes recursos los destinan a la represión y la guerra. Los gobiernos que propician el limosnerismo (familias

en acción, viviendas gratis, becas, etc.) y descuidando la divulgación de la importancia del esfuerzo, la constancia y la complementariedad como soportes para el crecimiento personal y la construcción de senderos de libertad y prosperidad. La golosina de las asignaturas y módulos alejados de lo fundamental; la privatización, los ingresos selectivos a la educación pública y la apertura de escuelas y colegios solo para supuestos genios, que dejan la inequidad como norma de vida, la competitividad como patrón de ascenso y la felicidad en este mundo como derecho exclusivo de ciertas minorías.

Si volviera a nacer, volvería a ser maestro; pero no lo haría con las consignas de LAS VIEJAS NORMALES, Lo haría como un maestro emancipador.

Referencias Bibliográficas

- Wilde, O. (1981). El alma del hombre bajo el socialismo. Tusquets Editores.
- Robinson, K (2006). Conferencias TED. Disponible en: http://www.ted.com/talks/ken_robinson
- Ruiz Silva, A. (2014). Desprendiendo a Cristo de las paredes de la Escuela. En: Revista Educación y Cultura No 104, pág. 30-33. Bogotá.
- Galeano, A. (1985). El desarrollo de la inteligencia como propósito educativo En: Revolución Educativa y Desarrollo de la Inteligencia, pág. 31-33. Editorial Plaza y Janes.
- García, M. G. (2002). Un mundo al alcance de los niños. En: Periódico El Espectador.
- Gómez Buendía, H. (1988). Educación la agenda del siglo XXI. Hacia Un Desarrollo Humano. Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo. T/M Editores



Por: **Camilla Croso**

Coordinadora de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).

Entrevista a **Henry Giroux**

Henry Giroux es profesor de la Universidad McMaster en Ontario, Canadá; ha escrito varios libros sobre jóvenes, democracia y educación pública. En esta entrevista, Giroux habla de los intereses corporativos en la privatización de la educación, del debate sobre la importancia de la escolaridad y de la marginación de las/os jóvenes bajo el actual sistema político y económico.

Camilla Croso: Actualmente, el mundo está presenciando la definición de las agendas, tanto de desarrollo como de educación post-2015, dado que el 2015 es el plazo de los Objetivos de Desarrollo

del Milenio, así como de los Objetivos de Educación para Todos y Todas. En este contexto, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la Campaña Mundial de Edu-

cación y muchos otros actores y movimientos, han estado trabajando intensamente para asegurar que se considere una visión más amplia de la educación, evitando los enfoques reduccionistas, dirigidos al mercado y con fines de lucro. Mucho de lo que usted ha escrito, en particular en el artículo “Cuando las escuelas se transforman en espacios carentes de imaginación: un manifiesto de la Pedagogía Crítica” se ve reflejado en lo que sucede actualmente en nuestro continente y fuera de él.

La pregunta inicial es: ¿Cómo interpreta el surgimiento del poder corporativo en los sistemas educativos?

Henry Giroux: Cada país tiene su propio contexto, pero creo que lo que se ha observado desde los 80 es el reconocimiento por parte de la derecha de que la naturaleza educativa de la política es realmente importante y esencial. Desean controlar aquellas instituciones donde se forman determinadas personas, tendencias, actitudes, y ciertas aspiraciones que sean compatibles con los valores de mercado y las relaciones sociales de mercado. Por lo cual, la escuela se convierte en una herramienta reproductiva que se alinea con la creencia de que el mercado tiene capacidad de gobernar toda la vida social.

Las escuelas son espacios públicos y por lo tanto no concuerdan con una lógica de mercado. Las personas que controlan actualmente el poder corporativo a nivel global, no tienen ningún interés en lo público, en los valores públicos o en los bienes públicos. De hecho, ellos creen que lo público, como ámbito democrático público que promueve el diálogo crítico y una ciudadanía comprometida, es el enemigo del mercado porque es el ámbito no mercantilizado que básicamente produce todo lo que es considerado un riesgo para los intereses corporativos. Es decir, forma personas que pueden imaginar o pensar de otra manera, y por lo tanto actuar de otra manera; puede formar personas que crean en el análisis, el intercambio crítico, el valor cívico, la responsabilidad social y que estén realmente dispuestas a hacer que el poder rinda cuentas. Los ámbitos públicos son lugares donde el pensamiento se torna peligroso y por ende deben ser anulados.

Además, la derecha está haciendo un gran esfuerzo en todo el mundo por privatizar estas esferas públicas y convertirlas en inversiones libre de riesgo, con el fin de que unas pocas personas, ricas y políticos puedan acumular capital y ganancias y ganar gran cantidad de dinero a partir de las mismas. Pueden quitarle el poder a las universidades, tratar a los y las estudiantes como consumidores y pueden utilizarlos, básicamente, como una forma de acumular capital.

C.C: ¿Cómo piensa que se puede contrarrestar el poder corporativo?

H.G: En primer lugar, es esencial visibilizar el poder corporativo y su impacto. Esto no sólo implica relaciones de poder materiales sino también ideologías que legitiman el poder corporativo. Por lo tanto, es esencial reconocer que no existe correlación entre el poder corporativo y la democracia. Cuando el poder corporativo habla en nombre de la democracia, básicamente está mintiendo y las premisas ideológicas en las

que se basa el poder corporativo deben ser cuestionadas. Hagamos de tres de estas premisas. En primer lugar, la idea de que la única obligación de la ciudadanía es el consumismo es moralmente vacía y políticamente reaccionaria. Es degradante afirmar que las personas sólo deben consumir para cumplir con su rol de ciudadanos y ciudadanas. Esta monstruosidad ideológica socava cualquier concepto viable de ciudadanía y constituye una burla a la democracia.

“...Cuando el poder corporativo habla en nombre de la democracia, básicamente está mintiendo y las premisas ideológicas en las que se basa el poder corporativo deben ser cuestionadas...”

En segundo lugar, los apóstoles del neoliberalismo afirman que el único concepto de agencia que importa es cierto individualismo radical donde el egoísmo y los valores de la competencia desenfrenada son lo que motiva a las personas. El egoísmo llevado al extremo, socava toda expresión de solidaridad que es tan esencial en cualquier sociedad que desea sobrevivir. A su vez, la competencia llevada al extremo conduce a una forma de vida basada en la ley del más fuerte que genera una sociedad que celebra la violencia, la guerra, y la cultura de la crueldad. La sociedad que no le interesa tener cierta compasión por el prójimo, se encuentra en problemas. Es una sociedad que no sólo anula la imaginación radical, sino que promueve una cierta forma de muerte cívica y política. También es importante el hiper-individualismo que alimenta el mito de que las personas son responsables de todos los problemas que enfrentan, lo cual minimiza o invisibiliza los problemas estructurales y sistémicos más amplios que se observan en las sociedades neoliberales y que se extienden desde la pobreza masiva, el desempleo y la desigualdad en la riqueza y los ingresos hasta la desfinanciación del estado de bienestar.

En tercer lugar, debemos reconocer que el poder corporativo beneficia al 1% de la población del mundo. No beneficia a la gran mayoría de las personas. Al beneficiar al 1% no sólo produce una cultura de miseria neoliberal, sino que también elimina a los sindicatos, los servicios sociales y destruye al Estado social. También fortalece a un “Estado castigador”, que significa que en la medida en que las personas no tienen hogar, ni trabajo, ni las prestaciones sociales más básicas,

se criminaliza más su comportamiento. Como resultado, un creciente número de personas son conducidas al sistema de justicia criminal y castigadas, son sospechosos porque no tienen riqueza. Por ejemplo, se aprueban leyes para evitar que las personas sin hogar duerman a la intemperie, los niños de la escuela son arrestados por la policía por violar normas sin importancia como el código de vestimenta.

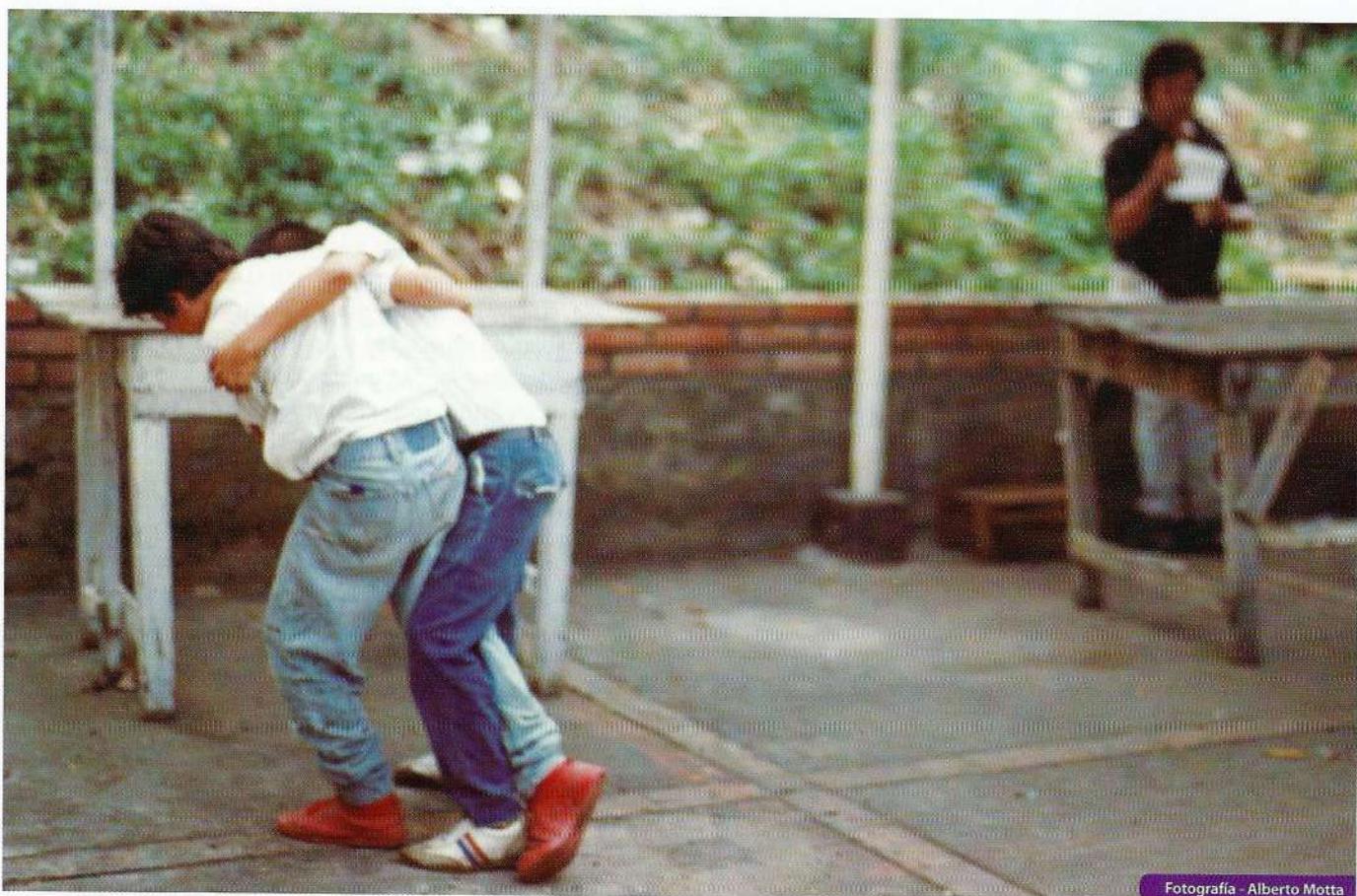
C.C: En un evento realizado en Nueva York, promovido por la Global Business Coalition for Education (Coalición Empresarial Mundial por la Educación) en septiembre, en uno de los paneles, uno de los empresarios expresó que no había un dilema ético en la obtención de ganancias a través de la educación. ¿Usted cree que la obtención de ganancias en la educación es compatible con la realización de la educación como derecho humano?

H.G: Creo que lo que debe abordarse es cuáles han sido las consecuencias de transformar instituciones públicas en instituciones con fines de lucro. Por todas partes, lo que se observa es que causa mucha penuria a la mayoría de los estudiantes y da mucha riqueza a unos pocos. Este es el caso, en particular, de las universidades con fines de lucro en los Estados Unidos, donde miles de estudiantes se endeudan y el nivel de la educación que se provee es bajo. Las empresas con fines de lucro creen que en sus estructuras de gobernanza no hay lugar para la equidad, la justicia social y los valores no mercantilizados como la confianza, lo cual produce cierta tranquilidad ética en estas instituciones. Por lo tanto, mi respuesta es no: la ob-

tención de ganancias o lucro no es compatible con las instituciones más básicas que necesitan las personas para poder sobrevivir y ejercer algún sentido de agencia.

Profundizando aún más este argumento, creo que el fin de lucro es incompatible con los servicios de salud, porque la salud no es un beneficio sino un derecho. Entonces, en cuanto se incorpora el concepto de lucro en la fórmula, los derechos se transforman en beneficios, es decir, lo que debería ser un derecho se transforma en un privilegio para algunas personas que tienen poder o dinero. Considero que esto es una injusticia. ¿Y deberían usarse las ganancias para dirigir la educación superior pública? Por supuesto que no. La educación superior debe ser libre en todo el mundo. Una sociedad no puede sostenerse a sí misma en forma democrática a menos que se realicen inversiones sociales para la sociedad en su conjunto, y estas instituciones benefician a todas las personas, no sólo a un grupo privilegiado. Bajo el régimen neoliberal, en todo lugar donde se observa el fin de lucro también se observa un alto nivel de desigualdad; se observa una redistribución de la riqueza de bienes públicos a bienes privados, del pueblo a unas pocas personas. Por lo cual, debo decir que es totalmente incompatible.

C.C: Ahora hablemos del tema de la educación secundaria y las/os jóvenes. En el proceso regional que CLADE ha estado desarrollando, uno de los temas principales que surge entre los jóvenes, es el del menosprecio del sistema educativo hacia las culturas y las identidades de los jóvenes. Los sistemas



Fotografía - Alberto Motta

“...Los currículos deben ser relevantes para que sean críticos y transformadores, es decir que los y las estudiantes deben tener puntos de identificación, deben estar en lugares que de alguna manera se vinculen a sus culturas, a su historia, vecindarios, a quienes son y de dónde provienen...”

tienden a querer homogeneizar a los y las estudiantes, rechazan sus identidades, pluralidad y diversidad. ¿Cuál es su opinión al respecto? ¿Qué se podría hacer para que los sistemas educativos reconozcan y dialoguen con esas diversas culturas juveniles?

H.G: Cuando se confunde a la educación con la capacitación, y se cae en simples formas de instrumentalismo, producido y orquestado en gran medida por la derecha y los intereses corporativos, se termina obteniendo una pedagogía de la represión que promueve la estandarización, un nivel de pruebas indecente, y la desprofesionalización de los maestros y las maestras. Creo que aquí el currículo oculto que subyace opera por lo menos de tres formas diferentes e importantes: En primer lugar, promueve la pedagogía de la opresión que procura eliminar cualquier vestigio de pensamiento radical, la capacidad de pensar en forma crítica y analítica. La pedagogía, como práctica emancipadora, debe inspirar y energizar. Las pedagogías neoliberales no lo hacen.

En segundo lugar, creo que la diversidad representa una amenaza para muchas personas de la derecha, especialmente en los sistemas de América del Norte y América del Sur. Desde los 60, a la derecha le han aterrorizado las posibilidades de democratización de la educación; por ejemplo, la posibilidad de que repentinamente una gran cantidad de miembros de la clase media, con sus diversas identidades, comiencen a recibir educación. Consideran que la expansión de la educación a diversos sectores de la clase media y de la clase trabajadora constituye una amenaza a la clase privilegiada conformada por personas de raza blanca y colonialistas. Las formas de educación promovidas por el mercado procuran eliminar y negarle las oportunidades educativas a la gran mayoría de la población, especialmente a aquellos grupos que consideran desechables y que no han sido empoderados en el pasado a través del acceso a la educación en general. Esto apunta a un problema de clases y racial.

En tercer lugar, la idea de permitir el surgimiento de múltiples identidades en las escuelas y que esto se celebre, implica no sólo un diálogo sobre el concepto de identidad y agencia sino un diálogo sobre la historia. Las formas neoliberales de edu-

cación temen el surgimiento de cualquier tipo de historia de la oposición que emerja a través de las voces de las personas excluidas. Lo que los aterra es el fantasma de la memoria crítica histórica y pública que apunta a la necesidad de diálogo sobre las narrativas ausentes de las voces que solían ser excluidas en el pasado y que de alguna manera hacen resucitar memorias profundas sobre lo que significó la historia para dichas personas, lo que significó la opresión, vivir en un país colonial, tomar en serio a una sociedad que simplemente no ha sido suficientemente democratizada. Creo que todos estos temas en torno a la diversidad son bastante políticos.

El otro punto es qué se puede hacer. En primer lugar, debemos abrir las escuelas a la gran mayoría de personas que han sido básicamente excluidas. En los Estados Unidos, encontramos estudiantes que trabajan para pagar sus deudas, de tal manera que la gran mayoría de los y las estudiantes de la clase trabajadora ya no tendrán acceso a la educación superior. Si realmente queremos hablar de diversidad en la educación e igualdad de oportunidades, entonces debemos mencionar las desigualdades económicas y las desigualdades en la riqueza, los ingresos y el poder que dificultan el acceso de las minorías de clase, color y raza, a la educación superior. Entonces no se puede hablar de diversidad y acceso sin hablar de economía política y desigualdad. La pobreza destruye los sueños y la esperanza de un futuro mejor de la mayoría de los y las estudiantes de la clase trabajadora. A menos que se aborde y rectifique la desigualdad para que sea compatible con una democracia, la escolaridad tendrá una función contenedora para la mayoría de las personas jóvenes y será una credencial importante para muy pocas personas.

Asimismo, los currículos deben ser relevantes para que sean críticos y transformadores, es decir que los y las estudiantes deben tener puntos de identificación, deben estar en lugares que de alguna manera se vinculen a sus culturas, a su historia, vecindarios, a quienes son y de dónde provienen. No significa que debemos detenernos allí, pero ciertamente significa que de alguna manera hay que conectarse con los y las estudiantes para que ellos/as logren conectar lo que están aprendiendo del mundo a su alrededor con sus propias vidas.

C.C: El otro punto que surgió en estos procesos que hemos desarrollado con los estudiantes es el “adultocentrismo”, que significa un mundo donde las personas adultas se encuentran jerárquicamente en un nivel superior y son los únicos actores legítimos mientras que las personas jóvenes, los niños y las niñas y las personas mayores son jerárquicamente inferiores. Dicen que no pueden participar en los debates y en los procesos de toma de decisión. No son considerados ni reconocidos como interlocutores legítimos. ¿Cuál es su opinión sobre este tema del “adultocentrismo”? ¿Cómo cree que se pueden establecer relaciones intergeneracionales más horizontales?

H.G: Creo que en la definición más básica (de esta expresión), usted tiene razón. Significa que las personas adultas mantienen el poder de una forma muy excluyente, negándose frecuentemente a incluir las voces de las personas jóvenes. Pero, a otro nivel, nos debemos preguntar: ¿Cuál es el marco económico, político y social que realmente otorga ese poder a las personas adultas para negarle a una generación entera un futuro con dignidad y esperanza? Creo que esta pregunta es fundamental. En este caso, desde los 70, hemos visto en América Latina – en Chile, en particular – un modelo, impulsado por el mercado, de “capitalismo de casino”, que básicamente afirma que los jóvenes han dejado de ser una inversión social. Las únicas inversiones que importan en estas sociedades son de naturaleza económica. Las necesidades de capital en lugar de las necesidades de las personas, se convierten en el motor de la historia. Esto es vergonzoso, políticamente corrupto y propicia el marco de sociedades totalitarias.

Esto también profundiza todas aquellas relaciones de poder que indican de muchas maneras que los jóvenes serán expulsados de la democracia. No nos importan, no queremos escucharlos y haremos todo lo posible por quitarles el poder. No les daremos puestos de trabajo, no haremos inversiones sociales para ellos, no les proporcionaremos oportunidades de trabajo, ni promoveremos fondos para la educación.

Creo que los jóvenes van a cambiar esto, y tienen toda la razón sobre cuán marginados han sido. Tendrán que desafiar el sistema que los margina. El tema no es simplemente ir tras los adultos, sino ir tras el sistema que fortalece el poder de las personas adultas de una forma sumamente cruel y provocando a los jóvenes todo tipo de penurias.

C.C: Ahora queremos centrarnos un poco más en los procesos de definición de la agenda post-2015. Uno de los objetivos de educación dentro de la actual versión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) demanda la asequibilidad de la educación superior. En América Latina, las universidades públicas que son gratis – como por ejemplo la Universidad de San Pablo, en Brasil – están siendo presionadas para que comiencen a cobrar. ¿Podría ampliar un poco más y contarnos qué opina sobre el hecho de que la educación superior pública deje de ser gratuita?

H.G: Lo que tenemos que preguntarnos es: “¿Cómo desea una sociedad reinvertir los fondos que tiene para poder sostener un futuro que sea mucho mejor que el actual?” En rea-

lidad, lo que sucede al pasar de una educación gratuita a una educación asequible es que los y las estudiantes van a pagar por un sistema donde no se les cobra realmente impuestos a los ricos y a las corporaciones. En realidad, todo se reduce a cómo se realinea la riqueza. No se trata simplemente de que los y las estudiantes paguen o no. Lo esencial es si vamos a justificar el uso de fondos que podrían invertirse en los jóvenes y, en su lugar, invertirlo en el 1% o invertirlo en el complejo industrial militar.

¿Por qué la sociedad trata de castigar a los jóvenes reclamando el pago de una educación que debería ser gratis en cualquier sociedad democrática? Este es el verdadero problema. Entonces la siguiente pregunta es: “Pero, un momento, ¿quién se beneficia del dinero que se les cobra a los estudiantes?” Porque el hecho de que la educación sea gratuita evidentemente no significa que sea un fracaso. Se podría decir: “Mira, ¿qué porcentaje del Producto Bruto Interno se asigna al complejo industrial militar? ¿Es realmente necesario gastar el 25% en máquinas utilizadas para matar o deberíamos gastar 10% o 5%? ¿La guerra es más importante que educar a una generación de jóvenes?” No lo creo. Aquí el verdadero problema es que la forma en que se distribuye el dinero indica profundas injusticias ideológicas y estructurales que se generan en el entretejido de una sociedad desigual. Cada vez que escucho que los estudiantes deben pagar más, lo que realmente está



UNIVERSIDAD
CENTRAL

YO UC

Posgrados

- Especialización en Creación Narrativa
SNIES 53809
- Maestría en Creación Literaria
SNIES 102160
- Maestría en Estudios Musicales
SNIES 101883
- Maestría en Intervención en Sistemas Humanos
SNIES 53805
- Maestría en Investigación en
Problemas Sociales Contemporáneos
SNIES 51879

Educación continua

- Didáctica del Inglés para Básica Primaria (diplomado)
- Enseñanza del Inglés como lengua extranjera (diplomado)
- Tecnologías aplicadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (taller)
- Preparación para el examen TKT (taller)

Matrículas abiertas
www.ucentral.edu.co

La Universidad Central es una institución de educación superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional

implícito es la redistribución de la riqueza, quitándosela a los estudiantes para dársela a unas pocas personas ricas. No nos referimos a la necesidad de proveer una buena educación sólo a través de la asignación de más fondos para los estudiantes. Nos referimos a quitarles el dinero a los estudiantes para poder financiar los intereses de las corporaciones que no le dan ninguna importancia a la posibilidad de brindar una educación de calidad a todas las personas jóvenes del país.

C.C: Lo que resulta realmente preocupante del tema de la “asequibilidad” es que esta postura política es defendida actualmente por algunos actores internacionales que ofrecen lo que ellos llaman “escuelas privadas de bajo costo” para algunos segmentos de la sociedad. ¿Entonces, qué tipo de calidad van a ofrecer a través de estas “escuelas de bajo costo”? y ¿Cuáles son las implicancias éticas de profundizar la segregación, con una sociedad dual que nacionaliza la provisión de una educación costosa y de gran calidad para las elites y escuelas de baja calidad para los sectores pobres de la población?

H.G: Tienes toda la razón y creo que lo que estamos presenciando en realidad es la privatización de la educación en todos los niveles. No se trata sólo de cobrar más dinero a las personas. Creo que estamos presenciando una gran transición hacia un sistema dual donde toda la educación que es gratis es de muy baja calidad porque carece de recursos, de maestros y maestras capacitados/as y suele ser opresiva en su pedagogía y formas de gobernanza. Este sistema se opone al otro sistema mantenido para los ricos y las élites. Pero lo que también debemos destacar aquí son dos aspectos: Uno, es que la investigación desarrollada sobre la relación entre las escuelas públicas y las privadas indica que las escuelas públicas son mejores en general que las escuelas particulares subvencionadas (escuelas “charter”) que eventualmente se transforman en escuelas privadas (de propiedad y administración privada). Lo sabemos. Cuando todos los recursos asignados son igualados, no es para mejor, en realidad es para peor en algunos casos.

En cuanto a la privatización de las escuelas, la realidad es que desempodera a los maestros y las maestras, los sindicatos y termina desvalorizando a los y las estudiantes. La transición hacia la educación privada procura suspender todos esos derechos, todos esos logros alcanzados gracias a la lucha sostenida durante años, a través de la cual los maestros y las maestras han adquirido ciertos derechos y han podido negociar para mejorar la calidad de la educación, la autonomía de las y los docentes, clases con menos estudiantes, planes de estudio relevantes, el uso de una pedagogía crítica, y también la demanda de cierto grado de poder al negociar las condiciones de su propio trabajo.

La crítica sobre la educación pública es en realidad una crítica al Estado social. Es una crítica a los derechos, a servicios públicos y sindicatos de orden público, que se han establecido alrededor de la educación pública durante la última década.

Nos referimos a la consolidación de un sistema de clases, de un poder de clases. Estas personas no son reformistas, son contra revolucionarios. Debemos cambiar el lenguaje. Esto no se trata de una reforma. Es como regresar al siglo XIX cuando las mujeres y los afro descendientes no tenían derechos, cuando las escuelas eran prácticamente para las élites, cuando los empresarios privados tenían poder sobre toda una ciudad, escuelas e instituciones, sin verse perturbados por aspectos como la ética, la justicia o las consideraciones sociales.

C.C: Me gustaría destacar otro tema que nos preocupa en este proceso de la definición de la agenda post-2015: la obsesión de algunos actores sociales por resultados de aprendizaje medibles y las pruebas como un indicador sustituto de la educación de calidad. ¿Cuál es su opinión sobre los impactos a largo plazo que tiene este enfoque con respecto a la educación? ¿De qué manera constituye un impedimento para que la pedagogía crítica tenga un verdadero lugar en la educación?

H.G: Esta transición hacia una educación que se afirma y apenas en base a cierto tipo de métricas medibles, atenta contra la imaginación radical en sí misma. Es parte de lo que yo llamaría una pedagogía de la opresión que intenta quitarle a la educación todas aquellas cosas que hacen que la educación valga la pena: la capacidad de pensar en forma crítica, de ser creativo, compasivo, analítico, y poder imaginar otros mundos – todas esas cosas que no pueden medirse simplemente, de una manera reduccionista. El propósito de este movimiento que procura hacer que la educación sea simplemente compatible con cualquier cosa que sea medible, debe ser comprendido en términos de un sistema más amplio que considera que la educación es un emprendimiento crítico, un motivo de indagación crítica, y algo peligroso.

En términos políticos, en este caso, tenemos un modelo de educación que se reproduce en favor de las consideraciones económicas más reducidas, orientadas a la creación de agentes definidos en forma reducida. Este movimiento critica, de manera inimaginable, el propio concepto de lo que la escolaridad debería representar como espacio para la enseñanza crítica y la ciudadanía comprometida. Si consideramos que la escolaridad es la habilidad de desarrollar las capacidades de los jóvenes para que sean introspectivos y al mismo tiempo para que de alguna manera consideren la relación entre ellos mismos y el mundo, así como tengan la capacidad de aprender a gobernar y no ser simplemente gobernados, podemos decir que este movimiento critica todos estos atributos. En todo el mundo, la arremetida neoliberal ha creado un movimiento político cuya principal preocupación es imponer a los estudiantes una cultura de la conformidad, implementando una pedagogía de la opresión. Creo que debemos decir las cosas por su nombre. No es sólo un método o una reforma educativa. Es una forma de pedagogía donde la educación deja de ser una práctica moral, política e intelectual.

Pedagogía para la paz y la fraternidad



Flora M. Hillert

Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación. Investigadora del IIICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) Co-Directora de la Maestría en Educación. "Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas" Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires



De no estar en un período de vacaciones escolares, casi un millón de docentes del país se verían en la situación de tener que conversar con sus alumnos sobre el criminal atentado del 7 de enero en París. El solo hecho de conversar es ya un acto pedagógico; estas reflexiones intentan aportar elementos críticos a esos diálogos, en la construcción permanente e incesante de una ansiada pedagogía para la Paz.

Hace ya un cuarto de siglo que la problemática de la población musulmana en Europa, y especialmente en Francia, llena las páginas de los diarios. En educación, hacia fines de los 80', durante la presidencia de Mitterrand, siendo ministro de educación Lionel Jospin, tuvo lugar el debate sobre el uso del chador en las escuelas, debate del que participaron los más destacados intelectuales y que puso en cuestión distintas comprensiones del laicismo.

Años después, llegaba a la presidencia de Francia Nicolás Sarkozy, quien desde fuertes posiciones neoconservadoras convocaba a liquidar la herencia de la profunda revolución cultural y educativa de Mayo del 68.

Según Sarkozy, el Mayo del 68 impuso el relativismo intelectual y moral. En seguridad, quiso hacer creer que la víctima cuenta menos que el delincuente. En educación, que el alumno vale tanto como el maestro, que no hay que poner notas para no traumatizar a los malos alumnos, que no existen diferencias de valor y de mérito. (Discurso de Sarkozy en Bercy, 29 de abril de 2007).

Y "pedagógicamente" afirmaba: "La república en la que creo es aquella que desea un colegio de la autoridad y el respeto, en el que el alumno se levante cuando el profesor entre, en el que las niñas no lleven velo, en el que los niños se quiten las gorras para estar en clase." (Discurso Sarkozy en el Congreso del UMP, Partido Unión por un Movimiento Popular, 14 de enero de 2007).

Pero más aún, Sarkozy acusaba al Mayo francés de ser responsable de "...la deriva del capitalismo financiero", "de la especulación", de la "crisis del trabajo" y de haber "debilitado la autoridad del Estado" (Discurso de Bercy). Por lo que hay que entender que no es el capitalismo monopolista y financiero el causante de décadas de debacle económica, miserias, desocupación y guerras, sino esa revolución educativa y cultural.

Según Sarkozy, el Mayo del 68 había proclamado que ya nada era sagrado.

Sagrados, en la cultura política revolucionaria y humanista francesa, y adoptados y compartidos por el pensamiento

"...Parece difícil entender que el otro es mi par como ser humano, que la interculturalidad no es la tolerancia del diferente, que también me incluye a mí; y no tiene por objeto asimilar a otros a una cultura propia, sino construir puentes hacia una cultura común..."

moderno, son los principios de libertad, igualdad, fraternidad, que con diferentes comprensiones y alcances, insuficiencias y contradicciones, han ido creciendo a lo largo de la historia.

De estos tres principios, como se sabe, el de fraternidad ha sido el menos desplegado a lo largo de los siglos, es más, ha sido incluso negado. La idea de "raza", instituida después de "nuestro descubrimiento" y refinada en la brutal dominación de África, se impuso a la noción del género humano como raza única y a la demostración científica de que las razas no existen, y domina el sentido común. Que "el otro" es mi hermano parece ingenuo, irrisorio, religioso, para el pensamiento europeo neoliberal y excluyente. En las raíces ancestrales del Altiplano, en cambio, Evo Morales no se ríe cuando dirige sus discursos a "hermanos" y "hermanas": un aporte de la cultura americana originaria a la cultura universal.

En general, parece difícil entender que el otro es mi par como ser humano, que la interculturalidad no es la tolerancia del diferente, que también me incluye a mí; y no tiene por objeto asimilar a otros a una cultura propia, sino construir puentes hacia una cultura común.

Porque la fraternidad no descansa solo sobre lo económico y lo político, sino que requiere de un trabajo cultural, pedagógico-cultural de alta intensidad. Los argentinos construimos una hermosa consigna: "La Patria es el otro". Esta

consigna no puede limitarse a la equidad económica, se extiende también a lo étnico, a lo cultural y a lo valórico.

En Francia, después del debate sobre el chador, centrado sobre el permiso para el ingreso a la escuela, se produjeron las películas "Todo comienza hoy" (1999), y "Entre los muros" (2008).

En nuestro país miles de docentes las vimos y debatimos en un sinfín de actividades de "capacitación". Con ambas nos sentimos identificados y emocionados hasta las lágrimas.

En la primera, reconocimos como propias las situaciones de desocupación, desalojos, exigencias de pago de cooperadora y comedor; los piojos, el vandalismo contra el jardín de infantes, y la abnegada y hasta desesperada tarea de maestros, directivos, asistentes sociales. Pero no hay en el film un trabajo pedagógico específico sobre la interculturalidad; todo conflicto parece resolverse cuando madres marroquíes traen pasteles, mentas y especias para la fiesta escolar.

La segunda, describe una escuela secundaria sub urbana, con un alto porcentaje de migrantes africanos, entre ellos árabes, de religión musulmana. Reconocemos los choques culturales, las situaciones de violencia en la escuela, el consejo consultivo con participación de representantes estudiantiles.

Sin embargo tampoco en este film encontramos un trabajo pedagógico específico e intercultural. En Buenos Aires

defendemos la distribución del “Diario de Ana Frank” cuando el gobierno de Macri intenta eliminarlo de la lista de libros para las bibliotecas escolares. En el caso de una escuela con población africana y árabe migrante, nos preguntamos si es el texto más adecuado que se puede seleccionar para el trabajo en el aula; porque la pedagogía, como se sabe, debe contextualizarse.

La película termina con la expulsión de Suleimán, estudiante africano de origen malí. ¡Pobre Suleimán! ¡Cuando está en Francia lo expulsan de la escuela, cuando vuelva a Malí, Francia atacará Malí!

¿Y por qué emigran los africanos? Emigran corridos por las guerras y el hambre. ¿Y por qué hay guerras y hambre en África? ¿Y por qué África no se desarrolla?

Eso lo respondió hace más de 50 años un intelectual francés: “Nuestras víctimas nos conocen por sus heridas y por sus cadenas: eso hace irrefutable su testimonio.” (Jean Paul Sartre, 1961). Y agregaba: “Basta que nos muestren lo que hemos hecho de ellas para que conozcamos lo que hemos hecho de nosotros mismos.”

Al ocultar las verdaderas causas de las desigualdades y las injusticias se construye una imagen del otro, de las dife-

rencias, que se suman a la justificación de las discriminaciones, las persecuciones y las guerras.

Por eso la necesidad de la educación para la Paz, la comprensión y el diálogo.

La educación para la Paz se viene extendiendo, especialmente en un país de nuestra América Latina que sufre hace más de 60 años los horrores de la guerra y hoy ha asumido las Conversaciones de Paz en La Habana como política de Estado. ¿Por qué en Colombia se está desarrollando una Educación para la Paz? Sí, es por el contexto latinoamericano.

La FECODE (Federación Colombiana de Educadores), que agrupa al 90% de los trabajadores de la educación del país, no ha sido inmune a la guerra ni a la represión: cuenta con 1.002 maestros asesinados, 44 desaparecidos, 1.650 desplazados. Pero a pesar de las persecuciones, participó de la construcción del Movimiento Pedagógico Nacional, el movimiento cultural más importante desplegado en Colombia en las últimas décadas del siglo XX, apoyado en las escuelas, los docentes, los investigadores de la educación y las universidades.

Hoy participa de la política de educación para la Paz que se propone formar en derechos humanos, diálogo y resolución

de conflictos a niños, niñas y jóvenes de la educación básica, media y superior, en simultáneo y en la misma dirección que las conversaciones de La Habana.

La FECODE, junto a otras organizaciones, exige que se comience a hablar en las escuelas del horror, que se lo nombre; y levanta reclamos como el reconocimiento de las víctimas, su reparación económica, social y moral, la justicia social con equidad y la verdad en la reconstrucción de la memoria histórica. ([http://www.fecode.edu.co/Boletín de Prensa No. 30, septiembre 2014](http://www.fecode.edu.co/Boletín_de_Prensa_No_30_septiembre_2014)).

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia tiene desde 1998 el Programa Pedagogía de Paz. La universidad plantea que esta pedagogía debe ser pensada en dos dimensiones: desde la escuela y desde los medios de comunicación, lo que eleva las dificultades previsibles. Y que no debe ser solo racional, sino también vivencial, experiencial.

Una muestra de que en nuestra América Latina, desde nuestros sindicatos, desde nuestras universidades, hemos iniciado, tenemos, atesoramos experiencias pedagógicas y culturales para aportar a la causa universal urgente de defender y co-construir la Paz.

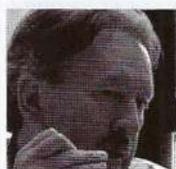
Buenos Aires, 15 de enero de 2015



Fotografía - Alberto Motta

Hatfields & McKoy's VS. Una historia sencilla

Dos obras de la narrativa cinematográfica como pretexto para hablar de convivencia.



Edgar Torres Cárdenas

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

Es conocida la afirmación clásica de Ward Goodenough, quien de una manera simple y precisa señaló que "La cultura de una sociedad consiste en lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros". Sin la intención de participar en ningún debate, me parece oportuno rescatar el pensamiento, las creencias y las acciones como los elementos de la totalidad de una cultura. Esto me da certezas para señalar las razones del éxito de dos obras de las artes representativas y proponer unas oportunidades pedagógicas, derivadas razonablemente de su contexto cultural.

En el año 2012, el canal norteamericano de divulgación internacional "History Channel" financió una investigación propia, que después replicó "National Geographic" sobre un hecho muy conocido en la historia de Norteamérica: el conflicto entre dos familias vecinas que vivieron desde mediados del siglo XIX, en campos limítrofes de los estados de Virginia y Kentucky. El resultado se plasmó en una miniserie de cuatro horas de

duración, que lleva por título Hatfields & McKoy's y, que durante el pasado año, fue exhibida para Colombia, por dicho canal en tres ocasiones diferentes.

Kevin Costner y Bill Paxton son los actores que representan a los patriarcas de esta historia, cuyo comienzo es una desavenencia entre familias a causa de un malentendido por el robo de un cerdo, que se va profundizando con la competencia por la riqueza, la intolerancia por los amores juveniles entre dos miembros de las familias rivales y termina en la épica del despojo y la matanza indiscriminada, que apenas cesa a comienzos del siglo XX, dejando menos de media docena de sobrevivientes.

Se trata así, de la cultura de la intolerancia, del conflicto exacerbado, de la divinización del rifle, los revólveres, la horca y la justicia por mano propia. Todo está dispuesto para el exterminio, con tal de no ceder un solo milímetro en las convicciones y las propiedades. Para decirlo en dos palabras: Es la cultura de la exclusión, que funda el capitalismo primitivo.

En un sentido algo contrario a estos hechos, el New York Times del 25 de agosto de 1994, publicó una noticia bajo el titular, que traduzco como: A bordo de una cortadora de césped, por los poderes del amor fraternal (Brotherly Love Powers a Lawn Mower Trek). Su contenido muestra a un anciano de 73 años llamado Alvin Straight, enfermo y con muy mala visión, habiéndose enterado que su hermano Henry de 80 años había sufrido una embolia, decidió recorrer los 400 kilómetros que separan Laurenz en el Estado de Iowa -su lugar de residencia- a un punto cercano a Blue River en el estado de Wisconsin -donde vivía su hermano- viajando a bordo de su vieja podadora John Deere a una velocidad de 10 Km/h. Pero lo que importa señalar, es que los dos hermanos estaban distanciados desde hacía más de diez años, por un disgusto familiar que consideraban imperdonable.

David Lynch, el excéntrico director norteamericano tomó esta noticia, investigó el asunto y produjo una película transparente y lúcida, que en Colombia y Argentina se presentó bajo el título "Una historia sencilla". Este título seguramente hace referencia a la ruptura que la narración exigió en la carrera de Lynch, hecha de efectos especiales, frases altisonantes y palabrotas. El asunto es que la casa productora escogió a Richard Farnsworth, actor de 77 años para el papel estelar, quien no conocía a Lynch. En la primera entrevista entre los dos, el actor expresó su deseo de excluir los efectos especiales y todos los recursos asociados a las narraciones de velocidad y violencia, lo cual tocó al director en unas fibras de sensibilidad estética hasta entonces desconocidas.

La película es un recorrido de la mano de un viejo intransigente, pero absolutamente lúcido; deschavetado, pero completamente racional; solitario, pero armado con las herramientas de la argumentación y la profunda convicción de que hay que cerrar el capítulo de rencillas y de odios apoyados en el alcohol y en el egoísmo, y que lo distanciaron de su hermano. La película es un viaje anormal a bordo de una cortadora de césped, a 10 kilómetros por hora junto a los automóviles y vehículos pesados, tipo tractoca-

miones, que se desplazan a más de 100 dejando a su paso una estela de animales muertos y viajeros abandonados.

Si estos dos filmes fueran, por ejemplo, uno norteamericano -lleno de armas y muertes sin cesar- y el otro sueco -flotando en la serenidad y la desmesura de los ideales- cualquiera diría que se trata de la muestra de dos culturas en las que las personas se reconocen a través de actos, ideas y sentimientos completamente diferentes. El primero sería de la cultura de la competencia y la exclusión de los rivales y el segundo de la cultura del resarcimiento de las faltas y la construcción de la convivencia en paz con los demás y consi-

"...Todo esto podría apoyar los debates sobre las razones que nos convocan a la solidaridad del posconflicto, a la cultura de la convivencia y el apoyo mutuo, por una parte; y de otra, las experiencias de exclusión, desarraigo y desplazamiento..."

go mismos. Pero, resulta que no. Ambas son cintas estadounidenses. Y eso señala que en ese gigantesco país, el mundo de la cultura no es tan homogéneo sino que hay lugar para las fisiones, las diversidades y la multiplicidad de las culturas.

Igual ocurre con el amplio espacio del universo humano y la vastedad de las dimensiones de la historia universal.

En nada se parecen estos viejos a la imagen que Cicerón propone y defiende en su libro "De Senectute" como ejemplo de prudencia, sabiduría y recogimiento, y que lo llevan a sostener que los ancianos deben ser venerados y acatados por la juventud. Alvin Straight fue noticia por lo desmesurado e incómodo de su acto reivindicatorio de la convivencia entre los miembros de la comunidad. Los patriarcas Hatfield y McKoy fueron noticia por su intolerancia y la estela de muertos que dejaron durante más de veinte años en un trozo significativo del territorio americano. Uno y otros son íconos en la historia cultural de su país.

Pero tampoco se asemejan a la imagen que el filósofo y politólogo italiano Norberto Bobbio nos presenta de sí mismo,

de su vida intelectual y de su lenta decadencia durante la vejez, relatada conmovedoramente, pero sin dramatismo, en su propia versión de "De Senectute". Su libro está hecho con los textos de sus discursos de agradecimiento, pronunciados durante los homenajes que le tributaron sus amigos, colegas y discípulos con motivo de sus cumpleaños números 80 y 90. "En las conversaciones con mi mujer -dice Bobbio- sobre las nuevas ideas que tengo para proponer al mundo, ella me sorprende al revelarme que eso ya lo sostuve hace más de 20 años y que lo escribí en uno o varios de mis libros" (cito de memoria). Y en otra parte afirma que la vejez es como

el descenso progresivo por las escaleras de un túnel oscuro: cada escalón es un paso más que no tiene retorno.

Qué ejercicio pedagógico hermoso sería invitar a los jóvenes a ver las dos películas, leer los libros mencionados, convocar a los abuelos a narrar sus historias de vida. Todo esto podría apoyar los debates sobre las razones que nos convocan a la solidaridad del posconflicto, a la cultura de la convivencia y el apoyo mutuo, por una parte; y de otra, las experiencias de exclusión, desarraigo y desplazamiento. Debates que deben tocar la cultura escolar, tan presionada actualmente por el bullying, el menudeo, la farsa y el rendimiento escolar.

Pero esta propuesta -en atención a la sentencia de Goodenohuch- trataría también de que la escuela como espacio cultural, redimensione el compromiso moral de poner en circulación crítica las imágenes y los principios con los que hombres y mujeres de otros pueblos y otras épocas se han reconocido como miembros activos de sus sociedades, de sus conflictos y de las formas como se solucionan.

Está abierta la
Convocatoria de
Expociencia
Infantil y Juvenil
2015



Cierre de Inscripciones 12 de junio de 2015

Inscribe ya tu proyecto en <http://expociencia.acac.org.co/infantiljuvenil/>
ACAC asignará un tutor científico que evaluará tu proyecto y te acompaña en el proceso.

Para mayor información: www.expociencia.acac.org.co
convocatoriaexpociencia@acac.org.co o llama al 316 5297881


EXPOCIENCIA
EXPOTECNOLOGÍA 2015

SEP 30 / OCT 03
Corferias - Bogotá


ASOCIACIÓN COLOMBIANA
PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA



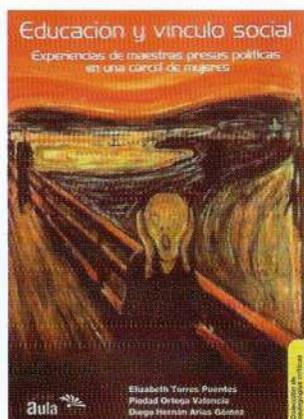
Educación y vínculo social. Experiencias de maestras presas políticas en una cárcel de mujeres

Autores: Elizabeth Torres, Piedad Ortega,
Diego Hernán Arias

Editorial: Aula de Humanidades

Páginas: 166

ISBN: 978-958-58913-4-0



Cuando las condiciones de vida cambian abruptamente y se confrontan diferentes subjetividades en contextos de encierro, control y poder, se hace necesario reflexionar sobre los vínculos que se tejen. El vínculo social se reconfigura como la urdimbre de las relaciones ético-políticas que se tramam en la nueva cotidianidad carcelaria.

Aquí, las relaciones éticas son entendidas en el marco de relaciones humanas con la subjetividad, la identidad y la alteridad como elementos predominantes. Lo ético se concibe como la reflexión sobre los comportamientos humanos, porque la ética está más allá del ser, se refiere a la relación del ser con el otro, a la responsabilidad con el otro, al encuentro con el otro.

Aquí, las relaciones políticas se configuran en el marco de relaciones de poder. En esa medida, lo político se asume como aquello que lleva a mujeres y hombres a tener una práctica de justicia social.

Aquí, la experiencia de estar presa conlleva a que los vínculos consigo misma y con los otros, se vean notoriamente modificados, configurando distanciamientos, crisis y desarraigos; también, generando que la condición de mujer, de maestra y de activista política confluyan en el encierro carcelario para activar inéditas posibilidades de encuentro y de compromiso social.

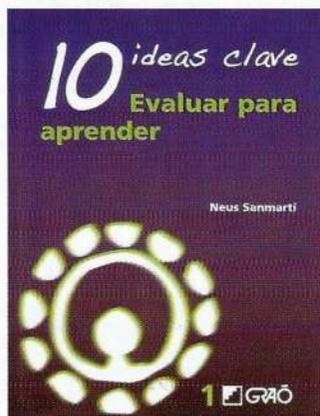
10 ideas clave: Evaluar para aprender

Autor: Neus Sanmartí

Editorial: GRAÓ

Páginas: 142

ISBN: 978-84-7827-473-4



10 ideas clave: Evaluar para aprender, aborda de manera rigurosa el tema de la evaluación, y lo hace con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza. El libro presenta una estructura clara que ayuda a la comprensión de cada idea, planteándola desde una vertiente teórica y práctica que afiance, a la vez, los conocimientos previos sobre el tema, y aporte contenidos que refuercen la capacidad profesional de intervención en la escuela, aceptando que «enseñar, aprender y evaluar, son en realidad tres procesos inseparables».

Las ideas clave planteadas, ayudan a responder a preguntas tales como:

¿Por qué pensar que el principal objetivo de la evaluación es mostrar los resultados del aprendizaje y, en cambio, no pensar en ella como la actividad que impulsa dicho aprendizaje y mejora su calidad?

¿Por qué transmitir a los alumnos la idea de que los errores son «algo malo» que debe ocultarse y, en cambio, no transmitirles que aprender es superar los errores y, por tanto, que es bueno expresarlos?

¿Por qué seguir creyendo que las pruebas con preguntas de respuesta cerrada nos dan una información más objetiva del aprendizaje que las preguntas de respuesta abierta?

¿Por qué no pensar en las pruebas de evaluación externa como buenos instrumentos para orientar nuestro trabajo en el aula y dejar de creer que sólo son instrumentos de control sin ninguna utilidad?

De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica

Autor: Grupo Evaluando_nos Pedagogía crítica, docencia y evaluación

Editorial: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional

Páginas: 230

ISBN: 978-958-8650-09-8



Esta obra es un avance en la consolidación del campo intelectual de la investigación sobre las políticas, la evaluación y el currículo, que el Grupo Evaluando_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación, ha elaborado durante 8 años de ejercicio académico.

En ésta participan los docentes invitados Peter McLaren, Nathalia Jaramillo con el texto "Pedagogía crítica, educación latina y las políticas de la lucha de clases"; Michael Apple que aporta su texto "Educación, política y transformación social" y Rafael Díaz Borbón con "Currículo y evaluación en la Universidad del Modelo Neoliberal"; y los profesores del equipo de investigación Lilibia Stella Niño Zafra con el título "Conceptos y prácticas del currículo y la evaluación: ¿predominio de un enfoque?"; Diana Patricia Huertas con "Evaluación pedagógica de los docentes: más allá de la rendición de cuentas – aportes conceptuales"; José Emilio Díaz Ballén con el ensayo "Currículo y evaluación de los estudiantes: una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290 de 2009"; Antonio Gama Bermúdez con el texto "Currículo y evaluación: ¿posibilidades para el desarrollo profesional docente?"; Nubia Conde Quintero con el título "Nuevos retos para mirar la práctica y la evaluación educativa"; y finalmente Alfonso Tamayo Valencia con "Epistemología, currículo y evaluación".

Así, confluyen desde diferentes ritmos escriturales y argumentativos las reflexiones y propuestas, que hacen frente a la problemática de la relación entre Currículo y Evaluación.

El saber práctico: phrónesis. Hermenéutica del saber del profesor

Autor: Diego Fernando Barragán Giraldo
Editorial: Fondo Editorial Universidad de la Salle
Páginas: 193
ISBN: 978-958-8844-73-2

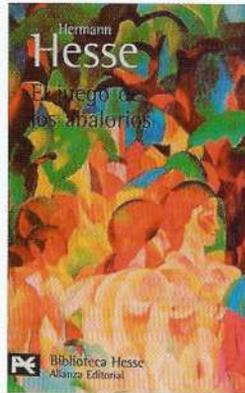


He aquí el camino que abre este nuevo libro, un aporte a una filosofía de la educación [...] El pensar la educación desde la cotidianidad de aquellos que han hecho de ella su profesión, desde las realidades de nuestra idiosincrasia, multiculturalidad y geografía, desde los escenarios de futuro como sociedad y nación, enriquecidos con los horizontes teóricos de los pensadores de ayer y de hoy, patrimonio de las ciencias de la educación de la humanidad, generará los filósofos de la educación que tanta falta nos hacen.

[...] Una década después de otorgado el Premio Compartir al Maestro 2004 a Diego Fernando Barragán Giraldo en su categoría "Gran Maestro", éste lo ha refrendado con creces con su constante cualificación académica, la obtención de su Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de Barcelona, y la publicación de este, su tercer libro, al igual que con su tarea de excelencia de formador de formadores en el nivel posgradual. Enhorabuena que los mejores maestros colombianos sigan progresando en su desarrollo profesional, pero ante todo, en su continua reflexión sobre el hecho educativo colombiano, ofreciéndonos a todos horizontes para su transformación.

El juego de los Abalorios

Autor: Hermann Hesse
Editorial: Alianza Editorial
Páginas: 592
ISBN: 978-84-206-3841-6



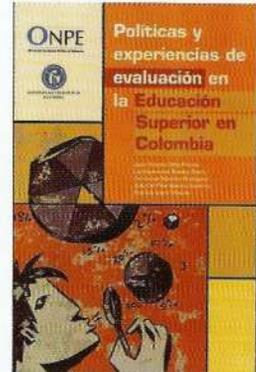
A propósito del paro de maestros, de la actitud de la Ministra, de la política del Estado, de la coyuntura que vive el país, estas palabras de Hermann Hesse, guardadas las distancias de tiempo y espacio...

"Las autoridades de educación pueden pasarse sin Magister-Ludi. Pero éste no significa originariamente, esencialmente -y ya casi habíamos olvidado eso-, la especialidad que indica las dos palabras. "Magister Ludi" significa originariamente algo mucho más sencillo: maestro de un ludus, maestro de escuela primaria. Y el maestro de escuela -el bueno y valeroso- será tanto más necesario a nuestro país cuanto mayor sea el peligro que amenace a Castalia, cuanto más parezca que sus galas están de sobra, cuando más se desmoronen. Maestros, necesitamos más que otra cosa; hombres que infundan en la juventud la capacidad de medir y de juzgar los ideales por ellos mismos sentidos: respetar la verdad, obedecer al espíritu, servir a la palabra. Y esto no vale exclusivamente ni en primer término para nuestras escuelas selectivas, cuya existencia tendrá un fin, sino para las escuelas del mundo exterior, donde los futuros ciudadanos, campesinos, obreros y soldados, políticos, oficiales y jefes, pueden ser educados y formados mientras son niños aún maleables. En estas escuelas se encuentra la base de la vida espiritual del país... Hemos provisto siempre al país de maestros educadores... son los mejores de nosotros. Pero debemos hacer mucho más de lo conseguido hasta hoy... Debemos reconocer que la parte más importante y honrosa de nuestra tarea, consiste en el servicio -humilde pero preñado de responsabilidades- de las escuelas, en el servicio de las escuelas del "mundo" el cual tenemos la obligación de fomentar".

Orlando Pulido Chaves

Políticas y experiencias de evaluación en la educación superior en Colombia

Autor: Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación -ONPE-
Editorial: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional
Páginas: 223
ISBN: 978-958-8650-16-6



El Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación, es la concreción de un esfuerzo impulsado por la Universidad Pedagógica Nacional, que ha permitido concentrar el aporte de instituciones de educación superior a nivel nacional en torno a la temática de la evaluación, aunando esfuerzos para una mayor comprensión, aportando elementos importantes para su uso, orientando a la transformación y a su aplicación con sentido pedagógico, más allá de la visión instrumental y de orden administrativo que ha ocupado gran parte de las prácticas evaluativas, e involucrando diferentes actores de acuerdo con sus experiencias, la formación, las características de sus prácticas pedagógicas precedentes, y su campo disciplinar particular.

El resultado que se comparte, recoge las experiencias investigativas que se han impulsado para comprender el fenómeno de la evaluación, asumiendo el potencial del mismo observatorio que en su conformación cuenta con 17 instituciones de educación superior con características diversas que han permitido adelantar diferentes investigaciones que se presentan en esta compilación, concentradas en resultados sobre la docencia universitaria, sus concepciones y prácticas vistas desde profesores y estudiantes, buscando dar respuesta a las implicaciones que tiene cuando se estructuran los proyectos evaluativos e intentando observar las intencionalidades de los mismos ejercicios, su estructura metodológica, las incidencias en las transformaciones de las prácticas pedagógicas.

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave: Estandarización por tesauros

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

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

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

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

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

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacioncultura@fecode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
SUTEQ
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sincedejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTRÓS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

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

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

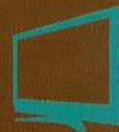
Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

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

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

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



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

Encuentro

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



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

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Escuche de lunes a viernes a las 6:00 p.m. en www.fecode.edu.co



www.facebook.com/fecode



<https://twitter.com/fecode>

YouTube

www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006