



La escuela territorio de paz



La escuela territorio de paz

Jhon Olimpo Ávila Buitrago

Oswaldo Giovanni Rojas Morales

Luis Fernando Escobar Cano

Luisa Milena Cañón Ruiz

José Hidalgo Restrepo Bermeo

Henry Humberto Sánchez Heredia

Luis Alfonso Tamayo Valencia

Marcela Andrea Palomino Acevedo

Jorge Arturo Ramírez Rodríguez

La Escuela Territorio de Paz / Jhon Olimpo Ávila Buitrago, Oswaldo Giovanni Rojas Morales, Luis Fernando Escobar Cano, Luisa Milena Cañón Ruiz, José Hidalgo Restrepo Bermeo, Henry Humberto Sánchez Heredia, Luis Alfonso Tamayo Valencia, Marcela Andrea Palomino Acevedo, Jorge Arturo Ramírez Rodríguez. Primera edición. Publicaciones Ceid - Fecode, 2019. 154p.: 17 x 24 cm.

ISBN: 978-958-9286-03-6

Proyecto Escuela Territorio de Paz

Coordinador nacional del proyecto: José Hidalgo Restrepo Bermeo
Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE
Carrera 13 A No. 34 54 Bogotá D.C. Colombia / e-mail fecode@fecode.edu.co
Web www.fecode.edu.co

Centro de Estudio e Investigación Docente – CEID FECODE
Calle 35 No. 14 55 Bogotá D.C. Colombia /e-mail ceid@fecode.edu.co

El proyecto cuenta con el apoyo de CoDesarrollo – Canadá

2019. CEID FECODE

Este libro es de distribución gratuita y puede reproducirse total o parcial, con la autorización del CEID y la condición de respetar los derechos de autor.

ISBN: 978-958-9286-03-6

Diseño y diagramación: Mauricio Suárez

Esta primera impresión de 5000 libros se terminó en diciembre de 2019
Talleres Multiimpresos
Bogotá D.C. Colombia

Comité Ejecutivo FECODE

Presidente

Nelson Javier Alarcón Suárez

Primer Vicepresidente

Pedro Osorio Cano

Segunda Vicepresidenta

Martha Rocío Alfonso Bernal

Secretario General

Luis Edgardo Salazar

Secretario de Asuntos Pedagógicos,

Educativos y Científicos

Miguel Ángel Pardo Romero

Secretario de Seguridad

Social y Pensional

Carlos Paz Fonseca

Secretaria de Relaciones

Internacionales

Luisa Fernanda Ospina Madero

Secretario de Prensa

Fabio Manuel Herrera Martínez

Secretario de Asuntos

Laborales y Jurídicos

Carlos Enrique Rivas

Secretaria de Organización

y Educación Sindical

Isabel Olaya

Secretario de Cultura,

Recreación y Deportes

Edgar Romero

Tesorero

William Velandia Puerto

Fiscal

Domingo Ayala



Contenido

Presentación	7
<i>Nelson Javier Alarcón Suárez</i>	
El derecho a la vida y a la paz les son propios a la escuela	9
<i>Miguel Ángel Pardo Romero</i>	
Introducción	13
La escuela y la educación, factores clave para el desarrollo de la solidaridad internacional	19
<i>Wendy Santizo</i>	
Mensaje de la Central de Sindicatos de Quebec - CSQ a las y los afiliados de la FECODE	22
<i>Luc Allaire</i>	
Escuela Territorio de Paz en el contexto del Movimiento Pedagógico y el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo	25
<i>John Olimpo Ávila Buitrago</i>	

Escuela, comunidad y sociedad <i>Oswaldo Giovanni Rojas Morales</i>	45
La construcción de democracia en la escuela: la búsqueda de una educación para todos y todas <i>Luis Fernando Escobar Cano</i>	55
La apuesta por la democracia y los derechos humanos en la escuela <i>Luisa Milena Cañón Ruiz</i>	67
La condición docente: escenario de lucha política y pedagógica	75
<i>José Hidalgo Restrepo Bermeo</i>	
Las escuelas en paz y para la paz, sí son posibles <i>Henry Humberto Sánchez Heredia</i>	95
Ocho orientaciones para la escuela como territorio de paz <i>Luis Alfonso Tamayo Valencia</i>	105
Historia, memoria e identidad para la dignificación de la escuela colombiana <i>Marcela Andrea Palomino Acevedo</i>	125
La reparación colectiva al movimiento sindical colombiano <i>Jorge Arturo Ramírez Rodríguez</i>	143



Presentación

El presente libro, Escuela Territorio de Paz, es una expresión fehaciente de la política institucional de FECODE sustentada en el reconocimiento y valoración de la escuela, los maestros y la pedagogía como un asunto público por excelencia que constituye un entramado de relaciones entre el saber, el poder, la construcción de identidad nacional y la defensa de la educación como derecho fundamental.

Esta red de relaciones es un territorio que, a la manera de un entretejido, puede ser fuerte o débil. Es decir, lo que está en juego es la Escuela Territorio de Paz, como un espacio para la democracia, el respeto a la tolerancia, la vida, las diferencias, la argumentación ética de la alteridad, de un profundo respeto por la condición humana. Este libro es una muestra de los principios fundamentales de FECODE que, desde el campo de las resistencias y pedagogías críticas, asume la escuela en su complejidad cruzada por realidades culturales, sociales, políticas y económicas y que en el terreno de las prácticas pedagógicas pueden ser interrogados sus sentidos y significados.

El presente libro ha sido posible con el apoyo del anterior y actual Comité Ejecutivo de FECODE. La Federación se ha comprometido en sacar adelante los procesos de construcción de la Escuela Territorio de Paz, articulados a las Tesis y desarrollos del Movimiento Pedagógico, la participación de los Centros de Estudio e Investigación Docente - CEID - y la consolidación de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos - PEPA-. También, hay que reconocer la presencia de CoDesarrollo y los

sindicatos de docentes de Canadá, que unidos a nosotros en la lucha por la paz en el mundo, con democracia, justicia social y dignidad humana; unidos en la lucha contra el modelo de desarrollo y las políticas neoliberales; en defensa de la humanidad y de la naturaleza; y en el marco de la solidaridad internacional, están ayudando a FECODE para que la Escuela Territorio de Paz sea posible: Federación de Docentes de Columbia Británica - BCTF –, Federación de Docentes de Escuelas Secundarias de Ontario - OSSTF –, Central Sindical de Quebec - CSQ – y Asociación de Docentes de Surrey - STA –.

Como presidente de la Federación y en nombre del comité ejecutivo valoramos este aporte académico y pedagógico que plantea con seriedad y rigor una verdadera polifonía para abordar el tema en toda su complejidad, más allá de miradas simplistas interesadas que la reducen al cumplimiento de políticas asistencialistas

Invitamos a los maestros, a los estudiantes y padres de familia a tomar este libro como herramienta para el estudio, debate y la transformación de la escuela hacia la emancipación humana. En un momento en que hay sectores que alimentan un retroceso en la democracia.

NELSON JAVIER ALARCÓN SUÁREZ
PRESIDENTE - FECODE



El derecho a la vida y a la paz les son propios a la escuela

Los derechos a la vida y a la paz les son propios a la Escuela. Los fragores e irremediables estragos del conflicto interno los vulneraron profundamente, pero generaron fuertes lazos de afecto y solidaridad entre las víctimas que, a pesar de su evidente indefensión, buscaban protegerse entre sí, maestros a niños y niñas, tratando de evitar su reclutamiento forzado o, padres, madres y jóvenes, pugnando por impedir que la luz y esperanza que representaba “el profe” fuese apagada.

Las fuerzas oscuras, desde las altas esferas del régimen, que todo lo afean, apuradas para ocultar sus crímenes, denominan estas diarias y vitales acciones de solidaridad como “adoctrinamiento”. En virtud de lo cual, la Escuela con sus académicos, no solamente deben registrar sino hacer el mejor de los homenajes a la valentía de una comunidad educativa perseguida y humillada, evitando que se desconozca y se olvide.

Materializar el status que tiene la verdad como derecho fundamental, se convierte en tarea indispensable, sin ella es imposible la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

El carácter conspirador del régimen contra la verdad no tiene límites. Con las mentiras, ahora denominadas dizque pos verdades, sabotean la terminación del conflicto interno, que es prioridad de la población; asaltan el interés nacional que creó el Centro de Memoria Histórica; impulsan proyectos de ley contra la libertad de cátedra, realizan una campaña de

desprestigio de “largo aliento” contra el magisterio y FECODE; imponen a pupitrazo el articulado del Plan Nacional de Desarrollo, normas punitivas y privatizadoras y, seguramente, pretenderán “institucionalizar” una versión “oficial”, acudiendo a la ley 1847 de 2017 o mal llamada de la “enseñanza” de la historia.

Aterra la diligencia del actual mandatario preparando una reforma constitucional para hacer trizas los Acuerdos suscritos en la Habana, mientras es ostensible su falta de voluntad política para presentar un acto legislativo para aumentar los recursos que garanticen educación y salud dignas.

La otra cara de la luna, la que ilumina, es la gigantesca movilización social en defensa de los derechos amenazados. El retiro de la versión criolla de la ley “mordaza”, demuestra la fortaleza e independencia de la comunidad educativa y académica; así también, las enormes manifestaciones en defensa de la Justicia Especial para la Paz o por los derechos a la educación, la salud o del bienestar de los pueblos indígenas.

Contrario a lo que afirman sus detractores, en los 60 años de historia, FECODE ha subordinado sus reivindicaciones propias al interés nacional. La Escuela Territorio de Paz, hizo parte de los Acuerdos con el MEN en representación del Gobierno y el Estado, en el gran Paro Nacional de 2017 y, junto al derecho a la vida, hace parte del Pliego de Peticiones que radicamos el pasado 14 de febrero. Precisamente el día en que también, el Paro rechazó con argumentada firmeza, el proyecto de ley que pretendía regresarnos a la época oscura de la Regeneración de fines del siglo XIX y XX, cuando mediante el denominado índice se prohibieron libros de literatura y biología humana.

La presente publicación tiene el propósito de aportar al proyecto pedagógico, social, territorial y comunitario de la Escuela como Territorio de Paz. Una estrategia que contribuya a la erradicación de todo tipo de violencias y atención del pos conflicto; como también, en pilar de la política educativa pública.

Para las sociedades contemporáneas resulta asombroso que, en estas latitudes, el magisterio y de los demás sectores acudamos a paros para exigir que se detenga la oleada de atentados y asesinatos contra los líderes y lideresas sociales; a la vez que respaldan eventos como el encuentro de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la Reparación con FECODE y el Movimiento Sindical el pasado 30 de noviembre.

En virtud de lo cual, reiteramos el inquebrantable compromiso de FECODE, de su Secretaría de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos, de la Revista Educación y Cultura y del III Congreso Pedagógico Nacional, porque nos negamos y nos seguiremos negando a que el presente y futuro de las generaciones de jóvenes sea la guerra para que una minoría siga predominando políticamente.

MIGUEL ÁNGEL PARDO ROMERO
SECRETARIO DE ASUNTOS EDUCATIVOS,
PEDAGÓGICOS Y CIENTÍFICOS DE FECODE



Introducción

El proyecto Escuela Territorio de Paz de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), corresponde a las dinámicas actuales del Movimiento Pedagógico colombiano en los avances del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA). La Escuela Territorio de Paz es idea fuerza que potencia los cambios de la educación hacia la emancipación de los pueblos; se sitúa en el campo de las pedagogías críticas para fortalecer y proyectar las transformaciones desde las prácticas pedagógicas y educativas de la institución escolar, teniendo los principios de la educación como derecho fundamental, pública, bien común, patrimonio de la humanidad y el vivir bien. La Escuela Territorio de Paz se ha convertido en un gran reto del magisterio nacional; muchos maestros comprometidos, a pesar de los obstáculos y limitaciones, vienen realizando una gran diversidad de experiencias pedagógicas que ondu- lan desde la innovación hasta lo alternativo, pero a todas las une un hilo conductor de ofrecer una mejor educación a la niñez y la juventud que asisten a la escuela pública.

Hoy, es bastante la literatura que se está escribiendo y publicando sobre educación para la paz; lo cual, probablemente, ha influenciado para que las instituciones escolares la incluyan en su currículum desde diferentes perspectivas: la paz como eje transversal, un proyecto pedagógico, una cátedra o asignatura. También, es relevante la variedad de enfoques según las problemáticas sociales que le dan una mirada y tratamiento específico a la educación para la paz, ligándola a situaciones de



contextos: derechos humanos, valores, convivencia escolar, resolución de conflictos, género, cultura, ciudadanía, acuerdos de paz y educación rural. Este abanico de posibilidades surge teniendo en cuenta que la relación entre los problemas sociales, los valores, el conocimiento y los procesos pedagógicos den lugar a un nuevo sujeto ciudadano y social que deleve los factores generadores de violencia y se comprometa con el impulso de los cambios que conduzcan a las múltiples realizaciones de la paz.

Resultado del trabajo y diálogos con los maestros, el equipo del proyecto Escuela Territorio de Paz ha identificado dos fuentes de soportes teóricos y metodológicos en la implementación de la educación para la paz: una, las políticas y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional que se basan en la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, sobre la cátedra de paz. Esta tendencia se caracteriza por los alcances reducidos a eventos, a las experiencias significativas e innovaciones en el marco de la convivencia escolar, los valores en las relaciones interpersonales, o unos contenidos más, para reforzar la cultura del respeto en el que subyace una concepción individualista de la sociedad. Y dos, la educación para la paz que se sustenta en las pedagogías críticas con una visión social de la paz y la educación como derecho fundamental de las personas y los pueblos. La paz y la educación ligada a las luchas sociales por la dignidad humana. Es decir, la paz no es solo un asunto de la cultura al margen del modelo de desarrollo excluyente, sino también de crear las condiciones materiales que cierren las brechas de la pobreza, la explotación, la dominación neocolonialista y de la injusticia social. De tal manera, que los estudiantes de todas las instituciones escolares de Colombia reciban una educación buena sin ningún tipo de discriminación.

La economía global ha usurpado la toma de decisiones sobre la educación a la política y a la pedagogía; le ha quitado al Estado la función soberana de definir las políticas educativas; también le ha arrebatado la autonomía escolar a la escuela. Las definiciones del rumbo educativo de los países la imponen los organismos internacionales del mercado financiero: la OCDE, el BM, el BID, el FMI; lo cual ha convertido la educación en una mercancía de jugosas ganancias, situación que estimula y acrecienta la privatización y mercantilización de la educación pública. Este hecho de subordinación de la educación a la economía, trasciende a las esferas del conocimiento, las artes, la cultura, la recreación y el deporte; a la formación docente; a los derechos fundamentales de la libertad de en-



señanza, aprendizaje, investigación y cátedra; a la libertad de expresión; a la educación como derecho fundamental y bien común. Pues, para lograr el acoplamiento de las instituciones educativas a los intereses de los empresarios, el carácter de derecho se desplaza para imponer la reducción de la educación a un servicio en función de las necesidades del mercado.

Este direccionamiento de la educación pública acrecienta las políticas de neocolonización con graves consecuencias como la despedagogización de la escuela y de la profesión docente, reduciéndolo a un operario de diseños instruccionales controlados por los resultados de las pruebas de evaluación externa, las evaluaciones de desempeño e indicadores de gestión en el marco de la fórmula costo-beneficio. También, el empobrecimiento del saber escolar, limitándolo a los derechos básicos de aprendizajes, a la educación estandarizada, por competencias y al alineamiento de los individuos en la falacia de las políticas de emprendimiento.

FECODE y CEID asumen la paz desde una concepción integral, holística, ética, social y emancipatoria. Ésta supera la razón instrumental de reducirla a la finalización del conflicto armado para fortalecer la seguridad y la confianza de las multinacionales y de los organismos multilaterales de la economía mundial en la inversión de capital en el país. La Federación apoya la solución política de la guerra; pero teniendo en cuenta que la paz es muchísimo más que el silenciamiento de las armas; es un derecho fundamental y constitucional que se relaciona con las garantías de realización de todos los derechos fundamentales, políticos, sociales, económicos, culturales, colectivos y ambientales. La paz por la cual luchamos pasa por construir la democracia plena y el Estado social de derecho que se fundan en la soberanía popular como lo dice la Constitución Política de Colombia en sus principios fundamentales: “la soberanía reside exclusivamente en el pueblo, del cual emana el poder público”.

El equipo nacional del proyecto Escuela Territorio de Paz de FECODE, en acuerdo con la Corporación Viva la Ciudadanía y la Escuela Nacional Sindical, realizó ocho seminarios regionales en el 2016, con una participación aproximada de seiscientos docentes, en los que se trataron tres temas: los acuerdos de paz, el rol del sindicalismo en la construcción de la paz y la escuela territorio de paz. En estos seminarios, mediante la metodología del conversatorio y la elaboración de relatorías, surgieron cinco categorías-ejes emergentes como ideas vitales en los procesos de la



educación y la escuela para la paz: 1) la construcción de política pública educativa; 2) las relaciones escuela, comunidad y sociedad; 3) la democracia escolar y los derechos humanos; 4) la condición docente y 5) la historia, memoria e identidad.

Con estas categorías, el equipo nacional elaboró unos documentos de trabajo que se entregaron a los Círculos Pedagógicos durante los años 2017 y 2018 en los encuentros con los CEID de los sindicatos filiales de la Federación; con ellos se profundizó la reflexión contextualizada con nuevos referentes de análisis como la construcción de territorio, la reparación, la no repetición, la formación docente y experiencias pedagógicas.

Toda esta dinámica ha sido un proceso colectivo de implementación de los círculos pedagógicos para enraizar la Escuela Territorio de Paz en las prácticas pedagógicas de los docentes, en las instituciones escolares, sus contextos y comunidades educativas. Se trata de constituir relaciones alternativas de la escuela con los procesos sociales por la defensa de la vida, la democracia real, la justicia social, la dignidad humana; es decir, tomar la opción de una educación para la emancipación de los pueblos. Las nuevas realidades del país y del mundo son oportunidades para preguntarnos por el sentido de la educación: ¿Cuál es el sentido y la educación que queremos y necesitamos para la construcción de la paz?

El equipo nacional del proyecto Escuela Territorio de Paz, hace un reconocimiento a los CEID de los sindicatos filiales de la Federación, a los docentes participantes de los conversatorios realizados, a los círculos pedagógicos, al ejecutivo de FECODE, a CoDesarrollo y los sindicatos de maestros de Canadá que en el ejercicio de la solidaridad internacional nos vienen acompañando en este proceso del Movimiento Pedagógico y del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo en las construcciones de la Escuela Territorio de Paz. ¡El presente libro *Escuela Territorio de Paz* es un producto colectivo!.







La escuela y la educación, factores clave para el desarrollo de la solidaridad internacional

CoDesarrollo ha trabajado con la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE y su Centro de Estudios e Investigación Docente – CEID, desde el año 2010 gracias al compromiso de nuestras contrapartes canadienses que consideran el rol de las organizaciones sindicales clave para alcanzar la justicia social.

La Federación de Docentes de Columbia Británica (BCTF), la Central de Sindicatos de Quebec (CSQ), la Federación de Docentes de Escuelas Secundarias de Ontario (OSSTF), la Asociación de Docentes de Surrey (STA) y sus bases respaldan la programación implementada por FECODE, la cual abarca el desarrollo de alternativas educativas en investigación y análisis sobre las políticas neoliberales en educación, la creación de políticas públicas que permitan mejorar y defender la educación pública de calidad sin costo, la organización de Círculos Pedagógicos a nivel municipal o departamental y la apertura de espacios de aprendizaje dialógicos.

Para CoDesarrollo la solidaridad internacional no es sinónimo de caridad, ni de simplemente encauzar fondos de norte a sur. La solidaridad internacional es el reconocimiento que las luchas de los pueblos en América Latina están estrechamente vinculadas a nuestras luchas en Canadá. Para que la solidaridad sea posible, la educación es clave.



En este caso, inicia por reconocer las causas estructurales y secuelas que ha tenido el conflicto armado colombiano en las últimas seis décadas, y porque no decir, desde el año 1492, que produjeron graves injusticias e inequidades en donde las comunidades y escuelas públicas a lo largo del país no fueron ajenas. Es doloroso comprender que los desplazamientos, las masacres, el reclutamiento forzado, el asesinato de docentes y estudiantes, las desapariciones forzadas, los campos minados y la ocupación militar de las escuelas por grupos armados, subyugó a la escuela pública y la convirtió en un territorio de violencia, cuando debió ser un espacio seguro de participación y crecimiento pleno.

La solidaridad internacional se movió a denunciar las graves violaciones a los Derechos Humanos, y asumió el compromiso de respaldar los procesos de paz en Colombia. Además de precisar nuestra mirada hacia los retos y obstáculos enfrentados por refugiadas y refugiados colombianos residiendo en Canadá; siendo Colombia el primer país de procedencia del total de refugiados provenientes de diversas partes del mundo.

La solidaridad internacional también pasa por entender cómo las políticas neoliberales en educación han debilitado el sistema educativo colombiano mediante la desfinanciación, la privatización, la mercantilización, la estandarización y la reproducción de un modelo educativo opresor. Al educar al pueblo canadiense sobre estas dinámicas, no solo se busca profundizar el entendimiento sobre sus raíces problemáticas, sino recordar que la solidaridad internacional es un camino de doble vía. Educadores y educadoras canadienses también desarrollan entonces acciones educativas, políticas y jurídicas para defender los contratos colectivos de las y los docentes, reivindicar su profesionalización, establecer currículos que promuevan el respeto a las diversidades sexuales, la cultura a la vez que la historia y contribuciones de los pueblos indígenas, y defender los derechos laborales, entre otras.

De esta manera, CoDesarrollo promueve un modelo de solidaridad internacional que crea y fortalece alianzas para la justicia global, donde organizaciones sindicales y sociales canadienses y latinoamericanas comparten su compromiso y acción por un mundo mejor.

Sin olvidar el contexto regional suramericano actual en el cual la derecha ultraconservadora recobra espacios, incluso poniendo en riesgo el proceso de paz en Colombia, apoyar el proyecto “Escuela, Territorio de



Paz” es una forma de garantizar la no repetición de las violencias ejercidas durante el conflicto armado y alimentar las transformaciones hacia un paradigma educativo inclusivo, humanista y pertinente a todos los pueblos colombianos. En ese sentido, de los elementos del proyecto “Escuela, Territorio de Paz” hay dos que nos motivan de manera especial: la consolidación de Círculos Pedagógicos y la promoción de la memoria histórica.

La organización de Círculos Pedagógicos por la manera en que las y los docentes comparten un espacio para el análisis y la autoformación que los lleva a crear aún más vínculos con madres, padres, estudiantes y vecinos para decidir: ¿Cuál será el rol de la escuela en la construcción de la paz? y ¿Cómo lo vamos a hacer?

La memoria histórica por el potencial que esta tiene para hacer frente a las políticas de olvido e impunidad, pero más allá de eso, por la oportunidad que la misma brinda en recuperar las experiencias liberadoras experimentadas durante el conflicto armado, y la comprensión de que todas y todos podemos jugar un rol en hacer la historia, solo falta responder ¿Qué historia escribiremos juntos?

WENDY SANTIZO



Mensaje de la Central de Sindicatos de Quebec - CSQ a las y los afiliados de la FECODE

Queridos/as Compañeros/as:

Cuando CoDesarrollo se acercó a la Central de Sindicatos de Quebec (CSQ) para invitarnos a contribuir al programa de Escuela, Territorio de Paz de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE, nos sentimos llamados como sindicalistas y como educadores.

Hemos seguido en los medios el interminable conflicto armado que ha tenido consecuencias desastrosas en Colombia. Nos consternamos al ver cómo el gobierno colombiano no solo aprovechó el conflicto para criminalizar a sus opositores, aun cuando no tenían ningún vínculo con las fuerzas revolucionarias, sino que también utilizó el estado de crisis en el país para aumentar su control y reducir los derechos democráticos de las personas sindicalizadas y de la sociedad en general.

Las y los trabajadores de la educación y sus estudiantes no han sido los protagonistas del conflicto armado, sin embargo, sí lo han sufrido. Más de 1.000 maestras y maestros fueron asesinados en los últimos 30 años, esto sin contar las desapariciones forzadas y las amenazas que enfrentan muchos de ellos.

Hemos denunciado entonces en varias ocasiones, la criminalización y la represión de las luchas democráticas conducidas por la FECODE y sus sindicatos afiliados.



Es por esto, que al ver que finalmente había esperanza de un retorno a la paz, no vacilamos en querer demostrar concretamente nuestra fraternidad y solidaridad con los compañeros y compañeras colombianas.

Sin embargo, alcanzar la paz es un proceso complejo que levanta varias interrogantes, de las cuales la primordial es: ¿Cuál será el papel de la educación en la construcción de la paz?

Al elaborar el Programa de Escuela, Territorio de Paz, la FECODE nos proporcionó una oportunidad para apoyar a todas y todos los trabajadores de la educación en este proceso de construcción de la paz.

Durante una misión de observación en la cual participamos en octubre de 2015, pudimos constatar sobre el terreno, el valor y la determinación de los miembros de FECODE en convertir sus Escuelas en Territorios de Paz. Tuvimos la oportunidad de reunirnos con alumnos y estudiantes y ser testigos de su entusiasmo por vincularse a este programa.

Lograr estos objetivos, significa transformar el sentido de la educación. Esta transformación se logra de manera democrática, mediante la formación de Círculos Pedagógicos cuyas prácticas están inspiradas en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire; es decir, una cultura de trabajo en equipo basada en los y las docentes de base, a quienes se reconoce y se busca potenciar su capacidad y su autonomía profesional.

Hemos podido constatar que los Círculos Pedagógicos hacen posible que los padres, madres de familia y los mismos estudiantes dialoguen con los y las docentes para definir juntos qué necesitan para hacer de la Escuela un Territorio de Paz.

Nos ha quedado claro que estos Círculos Pedagógicos forman el núcleo de un desarrollo que continuará a lo largo del tiempo. Es una nueva forma dinámica de lucha pedagógica. Es una herramienta para democratizar la educación.

En la Central de Sindicatos de Quebec, nos sentimos orgullosos de poder contribuir con nuestro grano de arena a esta construcción tan importante.

Solidarité!

LUC ALLAIRE
DIRECTOR DE RELACIONES INTERNACIONALES,
CENTRAL DE SINDICATOS DE QUEBEC





Escuela Territorio de Paz en el contexto del Movimiento Pedagógico y el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo

John Olimpo Ávila Buitrago

Director CEID - Fecode

Escuela Territorio de Paz es una propuesta de formación, es hacer de la escuela un lugar que asume la formación en y para la paz, como una de sus acciones centrales. En las décadas de 1970 y 1980 se hizo famosa la consigna: “*La Escuela Es Territorio De Paz*”. De hecho, en los lugares más visibles de instituciones educativas en campos o ciudades, se colocaron vallas o se pintaron murales que anunciaban una campaña en favor de la escuela como un territorio neutral en medio de la guerra. Como campaña, el gesto visible al público anunciaba el reclamo generalizado de respetar el Derecho Internacional Humanitario, y se colocaba allí, con la intención de hacer un llamado a quienes participaban de la guerra, para que no involucraran los espacios interiores de las escuelas en los actos de confrontación. Además de las vallas y murales, también existió dentro de la campaña, el desarrollo de iniciativas de capacitación



en derechos humanos, democracia y cátedra de la paz y algunos planes específicos sobre educación y desplazamiento o educación y reinserción, y diversas intervenciones que se proponían mitigar o disminuir las afectaciones que la guerra en Colombia ha dejado a las instituciones educativas.

Como campaña, las acciones se quedaron en lo idealizado. Nada de lo previsto ocurrió. La realidad era otra. Los linderos de las escuelas no fueron respetados como los espacios neutrales que el Derecho Internacional Humanitario reclamaba. Los escenarios de capacitación no lograron modificar esas afectaciones que pretendían resolver. Esa circunstancia histórica, nos coloca en otro lugar. Escuela Territorio de Paz no puede ser la repetición reiterada de esas acciones. Resultó imposible mantener la escuela alejada de la guerra como se pretendía, y eso invita a pensar que la escuela no le debe dar la espalda a los problemas de la guerra, o a los problemas de la vida; por el contrario, debe encararlos de frente, y eso marca la diferencia entre las acciones de la escuela como una campaña y asumir el fondo de lo que es la formación para la paz. Escuela Territorio de Paz, como reto, es una pedagogía que encara de frente esas vivencias y afectaciones propiciadas por los contextos en guerra y su incidencia en la constitución de los estudiantes como sujetos, para apostarle a su transformación; y por eso, el reto crítico y pedagógico es enfocar la mirada, los pensamientos, las perspectivas y las acciones en la formación. Escuela Territorio de Paz es la búsqueda de procesos de transformación de esa escuela que perseguía la paz a través de campañas, consignas, capacitaciones o cátedras, por una escuela que se centra en la formación de los sujetos y las perspectivas históricas e individuales de su constitución. Lejos de ser una consigna o una campaña, como lo fue necesariamente en el pasado, el énfasis central de este proceso es la formación de sujetos políticos comprometidos con la construcción de paz.

La palabra formación tiene un acento especial: es punto de partida para señalar que la paz es un fenómeno social que no se enseña. De esta afirmación se desprende que Escuela Territorio de Paz tiene dos necesidades conceptuales: definir qué es formación y qué es paz. Definiciones que se hacen para enfatizar que Escuela Territorio de Paz, es mucho más que un proceso de enseñanza, es un proceso de formación; y además de conceptualizar, requiere diferenciar el concepto de formación del de enseñanza; pues la formación es la que encara la constitución de los sujetos; mientras que la enseñanza, así sea asumida en una perspectiva histórica



y cultural, mas allá de los intentos de quienes quieren reducirla a una dimensión instrumental, es una manera de proceder desde el afuera del sujeto. La tarea de formar es más compleja que la de enseñar porque involucra al sujeto y sus múltiples dimensiones, manifestaciones y determinaciones; mientras que la enseñanza asume los contextos y las relaciones entre los contextos educativos, sus medios, sus mediaciones, sus fines y actúa sobre los sujetos, no con los sujetos.

A su vez, el concepto de paz también incorpora en su elaboración una densa complejidad. Es un concepto que, por haber sido enmarcado históricamente en usos ideológicos específicos, requiere una redefinición. La construcción social de la paz depende de la posibilidad para propiciar acciones enfocadas a obtener la disposición de los sujetos y su involucramiento colectivo. Por tal razón, su realización concreta en el plano de la existencia material de los seres humanos y la vida en sociedad, demanda de muchísimas acciones, conceptos, ideas, intenciones, intereses y valores de los sujetos; cuyo desenlace, debe confrontar y superar múltiples determinaciones económicas, políticas e ideológicas.

Pero también hay otras conceptualizaciones involucradas. La idea de la Escuela Territorio de Paz, hoy, va más allá de pensar en el espacio geográfico de la escuela como un terreno neutral en medio de la guerra. El uso del término territorio no sólo se refiere al espacio material que es apenas el lugar donde ocurre la vida sino la comprensión de otras dimensiones. Territorio es un concepto que involucra el lugar con la experiencia de los sujetos, con su entorno social y cultural y los mundos materiales y simbólicos con los que se teje la nudosa trama que constituye la vida. Y la vida, es el material principal de una propuesta educativa constructora de paz. La paz la hacen humanos. La educación también la hacen humanos. Por eso, la idea de la Escuela como Territorio de paz, es hacer del espacio educativo una experiencia formativa. Educar para la paz es educar para la vida; de ahí la importancia de no simplificar sus propuestas, o de reducir sus dimensiones complejas a miradas unidimensionales. El reto, es entonces, trazar un camino, una apuesta, formular un itinerario, pero sin saber a ciencia cierta a que destino conduce, aunque exista un faro llamado paz que se plantea como meta. No es la meta lo que se anhela, es el proceso que se construye, el que tiene valor y sentido.

Ese haz de complejidades alrededor de los sujetos, la formación, la construcción social de la paz y su involucramiento en una apuesta de formación, demanda de otro tipo de elaboraciones diferentes a las que circu-



lan como “cátedra de la paz”, “cultura de la paz” o “currículo para la paz”. La necesidad de esas distintas elaboraciones requiere del concurso de la pedagogía; ahí aparece la necesidad de que el Movimiento Pedagógico continúe con el reto histórico y político de seguir insistiendo en sus caminos para pensar la escuela, la educación y su contextualización social. Desde las inmensas vertientes que han dado forma al campo intelectual de la pedagogía, la paz y la formación de la paz, entran a ser parte de sus muchas ocupaciones.

El Movimiento Pedagógico, desde sus orígenes, ha pensado la pedagogía, como tiene que ser, involucrada y en problematización con las dimensiones políticas de su quehacer en el contexto histórico en el que está inscrita. La formación de país, nación, ciudadanía, democracia ha formado parte de sus intereses; la situación del país y sus diferentes problemáticas no han estado ajenas a las esferas de pensamiento, discurso y acción, que han dado existencia al Movimiento Pedagógico. Escuela Territorio de Paz recoge esas banderas y asume la apuesta actual por la dinámica de pensar y hacer formación para la paz, junto con todos los efectos inimaginables, inacabados, pero siempre posibles de explorar, que ello implica.

El Movimiento Pedagógico situó la discusión pedagógica en el terreno de la política. Escuela Territorio de Paz como apuesta de formación, también debe ser germen de discusiones sobre el modelo educativo y sus implicaciones políticas, y por supuesto, sobre la política y sus implicaciones en el modelo educativo y pedagógico. La formación para la paz es un proceso político, y como tal, las elaboraciones que se han de producir para movilizar la posibilidad de una pedagogía para la paz están en la esfera de pensar la formación en sus relaciones con lo político en la constitución de sujetos, ciudadanía y sociedad. El Movimiento Pedagógico no es solo un contexto de referencia, Escuela Territorio de Paz no es una propuesta que se limita a estar enmarcada en este contexto. Es, a su vez, una propuesta para incidir en el Movimiento Pedagógico y colocarlo en discusión con las fuerzas políticas que están dando forma a las tensiones históricas del tiempo presente. Por eso, Escuela Territorio de Paz debe involucrarse en la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA, y a su vez, el PEPA debe verse articulado en las dinámicas de formulación y desarrollo de las propuestas que dan cuerpo, forma, contenido y práctica a la Escuela Territorio de Paz.



La Escuela Territorio de Paz, en este contexto, es una apuesta que asume varias de las lecciones que el Movimiento Pedagógico ha construido históricamente y que además son parte del derrotero de revitalizarlo a través del trabajo teórico, político, formativo, organizativo y movilizador del PEPA, como oportunidad para repensar y rehacer el Movimiento Pedagógico a partir de las interpelaciones que surgen en la discusión y formulación de una propuesta que involucra lo político y lo pedagógico. En ese marco, Escuela Territorio de Paz es un proceso que permite relacionar varias acciones, planteamientos, contenidos y dinámicas, todas ellas propuestas como un campo de posibilidades para movilizar ideas y agenciamientos destinados a integrar lo anteriormente dicho: que la educación para la paz es fundamentalmente una dinámica cuyo centro esencial es la formación y todo lo que eso significa.

Movimiento Pedagógico, Escuela Territorio de Paz y Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo: hacia una mutua implicación.

La mutua implicación entre Escuela Territorio de Paz, Movimiento Pedagógico y PEPA, es producto de una acción propositiva, articuladora y complementaria. PEPA es una propuesta que involucra a la pedagogía con la política en la perspectiva de enarbolar la lucha político-pedagógica por una escuela diferente a la impuesta por el capitalismo y su ideología neoliberal en la etapa que han llamado globalización; propuesta que debe transitarse por los caminos de la organización del magisterio, su formación y autoformación en círculos pedagógicos, potenciando simultáneamente el saber pedagógico y la acción política.

El Movimiento Pedagógico nació como una iniciativa por la pedagogía, su estudio e investigación. Pero al mismo tiempo, su origen se relaciona con la confrontación contra las políticas estatales de control del currículo, de enraecimiento y subordinación de la pedagogía a una simple metódica que despojaba al maestro de su identidad como sujeto de saber. Ello exigió de la investigación, de la lucha contra la hegemonía del conocimiento ya elaborado y transmitido, y de la organización colectiva del maestro como sujeto de la pedagogía. Era una lucha por el saber pedagógico, contra el currículo del control, por la identidad del maestro como intelectual y sujeto de saber pedagógico, trabajador de la cultura y



sujeto político; y era una lucha política contra el Estado, su racionalidad técnica y burocrática y su interés hegemónico por desconocer la voz de los maestros y el lugar que ocupan en la vida de la escuela y la sociedad.

En ese terreno, la pedagogía fue asumida en el pluralismo de tendencias, debates y tensiones, que coexistieron como producto de varios colectivos de maestros que investigaban y arriesgaban su imaginación y creatividad en el campo del *florecimiento de las investigaciones educativas y pedagógicas*. Pero lo fundamental y común en esos colectivos es que asumieron el reto de fundamentar la pedagogía como un campo propio, de luchar contra los intereses técnicos estatales por reducirla a una condición puramente operativa y subordinada, y reivindicaron desde diferentes posturas epistemológicas, la importancia de la investigación en la constitución del saber pedagógico y su campo intelectual. También cumplieron su papel cohesionador de colectivos que a la postre fortalecieron los momentos y las acciones por el crecimiento de lo organizativo y lo sindical.

Para el PEPA y la Escuela Territorio de Paz, esos hechos son lecciones importantes e inspiradoras. El PEPA es la recuperación de la pedagogía, pero en franca lid contra el neoliberalismo en educación. Escuela Territorio de Paz es la pedagogía para la formación de sujetos involucrados con la paz, pero la pedagogía y la paz, están comprometidas en sus visiones, luchas, relaciones y tensiones con lo político. El Movimiento Pedagógico buscaba “hacer vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas”. El PEPA y Escuela Territorio de Paz, buscan hacer de esas vigorosas búsquedas, alternativas a la escuela dominada por el neoliberalismo que somete a la educación, maestros y estudiantes a lógicas de explotación, rendimiento y subordinación a las exigencias del capital y sus economías de mercado; el PEPA, a través de la discusión de la política y su articulación a experiencias de transformación pedagógica, junto a Escuela Territorio de Paz, trabajan articuladamente en la perspectiva de desmotar los obstáculos a la construcción de la paz y generar opciones de experiencia y formación distintas a las que ampliamente circulan y convierten la educación para la paz en una simple metódica.

En esos complejos terrenos en los que se aventuran estas propuestas, la investigación, el saber pedagógico y la organización del magisterio como sujeto colectivo, son indispensables dinámicas que van a posibilitar que, desde las bases del magisterio, fluyan caminos e ideas aglutinadoras,



movilizadoras, organizativas y de empoderamiento de los maestros, la pedagogía y su visión política de la escuela y la educación. Como se ve, PEPA y Escuela Territorio de Paz requieren seguir caminos similares a los emprendidos por el Movimiento Pedagógico en sus inicios, pero al mismo tiempo potenciados en la discusión política y en su accionar organizativo e investigativo, además, orientados en la intención clara de elevar su espiral de acción a terrenos de confrontación política con el neoliberalismo, mediante acciones concretas de resistencia en los territorios de la escuela, llámense instituciones o aulas.

Además de la reconfiguración de la pedagogía y la investigación, el Movimiento Pedagógico le apostó a la constitución de la identidad del maestro, en lucha contra las políticas que lo objetivaban y lo convertían en un operario de currículo. Si la identidad del maestro en los primeros planteamientos del movimiento pedagógico tenía como centro la pedagogía, hoy está en la pedagogía como proyecto político, el cual tiene sus territorios por desarrollar en el terreno de la política educativa, pero simultáneamente, en los de la organización política y sindical y en el territorio propio de la escuela. En ese horizonte, PEPA y Escuela Territorio de Paz son procesos que buscan el cambio educativo, buscan darle vida al Movimiento Pedagógico; y al mismo tiempo, hacer la resistencia y la lucha contra la hegemonía del neoliberalismo y sus modos actuales de concebir los sujetos de la educación, la escuela, el conocimiento, la organización de las instituciones educativas, el currículo y los docentes. Por eso, son estas opciones, oportunidades y condiciones de posibilidad para afianzar la identidad del maestro alrededor de la pedagogía y sus nexos con la política, la investigación, la organización y el desarrollo de conciencia política comprometida con la búsqueda de “otra escuela para otra sociedad”.

Además de los aspectos investigativos, organizativos y políticos, esta mutua implicación también recoge algunos planteamientos que han dado vida y forma al campo intelectual de la pedagogía y de la educación en los más de 35 años de historia y presencia actual del Movimiento Pedagógico. Una apretada síntesis de esos planteamientos, que en el haz heterogéneo de vertientes de la pedagogía han irrigado este campo intelectual, logran converger en seis puntos nodales de encuentro teórico y práctico, y que hoy son derrotero para el PEPA y la Escuela Territorio de Paz. Esos seis planteamientos son:



1. Rescatar el lugar del sujeto como centro de la formación.
2. Asumir otras racionalidades diferentes a la racionalidad técnico- instrumental.
3. Transformar la administración de las instituciones educativas por otros tipos de organización: impulsando la autonomía escolar, concibiendo y gestando la institución educativa como un proyecto cultural, e involucrando la investigación como vía abierta al pensamiento y una opción para la construcción de las regulaciones de la vida escolar.
4. Transformar la racionalidad burocrática y la gestión tecnocrática de lo educativo, para sustituirla por el reto de asumir la organización escolar en la perspectiva de la democracia como una forma de vida.
5. Anteponer a las concepciones de currículo y evaluación como aplicaciones de lo técnico, el control, la rigidez, la eficiencia y la eficacia; elaboraciones pedagógicas del currículo y la evaluación en perspectivas libertarias, críticas, emancipadoras, científicas, humanistas y en la superación de la pedagogía como metódica, por la apuesta de pedagogías del diálogo, la experiencia y la formación.
6. Oponerse a la visión del maestro como operario, funcionario y aplicador de currículo, y rescatar su concepción como sujeto de saber pedagógico en su triple condición de intelectual, trabajador de la cultura y sujeto político crítico.

Bajo estos seis posibles derroteros, Escuela Territorio de Paz asume que la formación sea el centro de su accionar teórico y práctico, y que su reto político pedagógico es deslizarse a través de la formulación de varias apuestas:

- Contextualizar histórica y socialmente la Escuela Territorio de Paz y los retos en los escenarios del pos-acuerdo
- Conceptualizar sobre la paz y la educación de la paz.
- Realizar una problematización pedagógica para desidealizar las ideas redentoras y facilistas sobre la educación para la paz
- Enfrentar los obstáculos a la idea de formación que la política educativa ha establecido
- Encarar la formación y lo que ello involucra: el reconocimiento de los sujetos, la experiencia, los cuerpos, los territorios y la idea de que educar para la paz es una dinámica de formación ligada a la educación para la vida.



Las mencionadas apuestas parten de recoger esos planteamientos del Movimiento Pedagógico de no limitarse a asumir la pedagogía a simple metódica, confinándola a un reduccionismo técnico instrumental de corte operativo y mecánico. En esa medida, Escuela Territorio de Paz se desmarca y entra en abierta contradicción con la idea de educación de la paz como cátedra, cultura o de un currículo restringido a contenidos o recetas de aplicación.

Desidealizar las ideas facilistas sobre la paz y la formación para la paz

Las dos tareas de poner en intersección la formación y la paz, por su tupida naturaleza, tienen que ser asumidas en un proceso de conceptualización y pensamiento pedagógico que van más allá de la visión tradicional según la cual la paz es un contenido que se puede enseñar. De ahí las limitaciones de moda que hace mucho tiempo han hecho carrera pero que no han tenido ningún impacto en la escuela y la preparación para la paz. “Cátedra de la paz”, “Cultura de la paz”, “Currículo para la paz”, son parte de esas modas que están restringidas a esa visión de la formación de la paz como catálogo de contenidos, y esa perspectiva, ha fracasado rotundamente. Este es un debate que ya parecía superado pero que el mercado educativo ha revivido con el único interés del lucro, pero estéril para el campo de la formación.

El mercado siempre tiene excusas para revivir propuestas viejas y hacer de la oferta de contenidos un mecanismo para sus intereses de lucro. Con la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994, la educación para la paz fue uno de esos temas de moda, y las cátedras de paz junto a las culturas de paz, formaron parte de esa oferta. Los resultados saltan a la vista. La situación política y social del país, aún en medio de sendas negociaciones por la paz, vislumbran un camino incierto y lejano para la consolidación colectiva de la paz como proceso, político, económico y social. Las numerosas cátedras y cartillas de la cultura de la paz han fracasado.

Ese fracaso se debe a que la formación para la paz es un proceso bien diferente de educar y transmitir contenidos. Es un proceso que debe abrirse a comprender que es la formación y cuál es el papel que el territorio y la experiencia tienen en la formación de los sujetos. Los conceptos de territorio, experiencia y formación son la clave para adentrarse en una



propuesta pedagógica capaz de pensar y actuar distinto en el momento de asumir el reto de pensar una educación para la paz. Escuela Territorio de Paz es una propuesta que comprende que la formación tiene otro punto de partida diferente a la acumulación de contenidos.

En la construcción de una ruta para Escuela Territorio de Paz, el primer paso es remover obstáculos y miradas que condicionan y limitan la posibilidad de construir ese tipo de escuela. Esos obstáculos tienen tres perspectivas: la existencia de miradas redentoras que sobredimensionan el papel y las posibilidades de lo educativo, la determinación de la educación para la paz a las políticas educativas y el predominio de propuestas facilistas sobre lo que es educar para la paz.

Al unísono con esas miradas, aparecen dos tipos de fórmulas que trivializan el proceso educativo de formar ciudadanos comprometidos con la paz: las primeras, aseguran que una educación de calidad es suficiente para educar en la paz; las segundas, optan por hacer de la cultura de la paz, recreada mediante ejercicios lúdicos o retóricos, o mediante una cátedra, un proceso de concientización. La Escuela Territorio de Paz no puede enmarcarse en las actuales políticas educativas que dicen ser de calidad. Estas son políticas homogéneas, uniformes, estandarizadas, muy cercanas a estructuras rígidas y totalitarias, centradas en los resultados, el rendimiento y la eficacia. Y son un obstáculo porque sus espacios de formación están reducidos a entrenarse compulsivamente para las pruebas, cerrando la oportunidad a las vivencias, a lo diverso, a lo multiforme y a la expresión singular del sujeto.

Al lado de esas políticas, son muchos los vendedores de recetas fáciles que pretenden convencer de que el papel de la escuela en la formación para la paz es un juego, una cátedra, una fiesta de comparsas y simulacros. Todas estas propuestas existen desde 1991, con la Constitución Nacional y han fracasado, porque son retóricas, son discursos ajenos al sujeto, a la vivencia humana, a la experiencia constitutiva de subjetividades; pretenden concientizar, pero no asumen que la concientización es un proceso vital que toca lo más hondo del sujeto y antes de llegar a la razón, es capaz de mover las emociones, la sensibilidad y la economía de la psiquis.

Las propuestas facilistas sobre el quehacer de la escuela en este momento histórico se basan en el recurso cómodo de asumir idealizaciones sobre la paz, la escuela y su papel en la sociedad. La idealización de un



proceso tan complejo como la vida misma solo conduce al fracaso. En la construcción de paz. ¡Nada más fácil que ceder el terreno a formulaciones terminadas y acabadas! Pero ese tipo de falsas visiones supuestamente perfectas sobre la escuela, la paz y los hacedores de paz, está muy alejada de la realidad y de las condiciones de posibilidad de lo educativo y lo humano.

La paz y la escuela, así como todo el quehacer social, es imperfecto, es inherente a la naturaleza humana. Por tal razón, una propuesta de educación para la paz también debe ser como la vida misma: imperfecta, incompleta, impredecible e inacabada.

Un segundo paso, está orientado a desidealizar las visiones sobre la paz y sobre la educación, y este paso exige asumir los ejercicios de conceptualización ya mencionados: definir qué es la paz y qué es la educación para la paz. Quien educa en la paz sabe que ésta no se define por un ideal sublime, perfecto. La paz no es el fin de los conflictos, la desaparición absoluta de las diferencias. No es la armonía absoluta; la paz como ausencia del conflicto, o como eliminación o ausencia de la guerra, es un concepto ideológicamente elaborado para neutralizar al otro y sus conatos políticos de afirmación de la diferencia. La paz no es el fin del conflicto o el fin de la guerra. El uso ideológico del concepto de paz, como armonía, tiene la intención política de neutralizar al otro, al que está en desventaja y lograr su sometimiento. También tiene la intención ideológica de reducir el problema de la paz a motivaciones políticas, de convivencia o seguridad. Esta es apenas una dimensión del concepto, hay otra dimensión, la social e histórica, que tiene implicaciones políticas y económicas. La paz no existe cuando en la sociedad se perpetúan las injusticias. Hay razones políticas y económicas que impiden la paz, y en la historia de Colombia se han perpetuado poderíos señoriales que han puesto el macabro juego de la muerte al servicio de las élites, de hacendados y de empresas transnacionales, cerrándole el paso a las oportunidades de concebir otros modos de vida en la sociedad colombiana.

De ahí, la relevancia política de rehacer el concepto de paz. Si bien, la paz tiene que ver con la posibilidad ética y política de construir un consenso social alrededor de unos fines éticos basados en el mutuo reconocimiento del otro como legítimo; se debe reconocer que esos mínimos éticos tienen relaciones con bases políticas y económicas. Así como existe violencia subjetiva que es directamente visible, existen otros tipos de vio-



lencias que, por no ser visibles, se aceptan, se normalizan, se hacen invisibles porque se asumen como un estado natural de cosas. Además de la violencia simbólica, de la enmascarada en el lenguaje, hay que identificar y afirmar que, por ejemplo, hechos como la pobreza, las dramáticas diferencias de clase social, la destrucción de la naturaleza, la generación de dispositivos tecnológicos de poder, vigilancia y control, el auge de epistemicidios de colonización o la proliferación de ideologías de autoexplotación laboral bajo parámetros de rendimiento que reinan en el capitalismo desregularizado y flexibilizado de hoy, también son hechos de violencia. Escuela Territorio de Paz tiene el deber político y pedagógico de reconocer esas formas soterradas de violencia, que involucra dimensiones económicas, políticas y culturales, que tienen que ver con las enormes distancias en la redistribución de la riqueza y del conocimiento.

Esta reconceptualización por rehacer en Escuela Territorio de Paz debe plantear que la paz es un proceso, inacabado y por tanto en completa elaboración permanente. Asumir la paz como proceso, es destruir la idea cómoda y facilista de que la paz es algo acabado. Es un proceso sin terminar, un proceso colectivo que existe y tiene sentido porque se trabaja permanentemente en él. Y se trabaja en él, cuando socialmente se emprenden luchas políticas por cambiar el estado de cosas económicas, sociales, culturales que generan violencia, destrucción y muerte, representadas en desigualdades e injusticias sociales.

La paz es la posibilidad de vivir en el conflicto, de recrearlo y de transformarlo mediante otras expresiones y medios de existir; es la opción de enfrentar y asumir la existencia del conflicto con el otro, e intentar superarlo o solucionarlo, sin suprimir o eliminar a ese otro, respetando su existencia, su integridad, su vida. Pero eso también implica trabajar constantemente contra las injusticias sociales, las desigualdades económicas, la profundización de la democracia.

La paz desde su dimensión histórica, y sus implicaciones económicas, sociales y políticas, debe concebirse como un camino o un proceso orientado a las luchas por eliminar de la sociedad esas macabras desigualdades. El concepto de paz se define por aquello que la sociedad pone en marcha para redistribuir la riqueza, buscar el bienestar, avanzar en otro modelo de desarrollo que no se apalanque en el capitalismo, que no patrocine guerras para expropiar campesinos o eliminar contradictores, y que no practique la depredación del planeta como método para la acumulación



de dinero. La Escuela Territorio de Paz, tiene que involucrar entre sus dinámicas, acciones encaminadas a ampliar, desarrollar y profundizar esta tentativa de conceptualización.

En ese contexto, la formación para la paz es la creación de condiciones y procesos en el territorio de la escuela, que le permitan al sujeto vivir a fondo experiencias de libertad, pensamiento, creación, igualdad, buen trato y justicia; y por medio de ellas, constituirse como sujeto político, consciente, crítico, emancipado, tolerante, responsable y solidario. Una educación que contribuya a consolidar las rutas sociales para buscar la paz en el país es una educación que se propone transformar las maneras de existir, vivir y convivir en la vida cotidiana de la escuela. La Escuela como Territorio de Paz consiste en crear el ambiente, las condiciones y los procesos para que la formación quede centrada en la experiencia. Son las condiciones materiales y culturales, y los procesos de relación, vida y convivencia, los que le dan sentido a la idea de la Escuela como Territorio de Paz.

Un tercer paso, que tiene que ver con la guerra y la post-guerra está relacionado con generar en la escuela la posibilidad de vislumbrar los retos que surgen de las dinámicas sociales y políticas vividas en la guerra y en los esfuerzos por dejarla atrás. La Escuela Territorio de Paz no puede pensarse al margen de las dinámicas que marcaron la vida de la escuela en medio de la guerra. Son incontables los episodios de dolor que hacen que el espacio escolar haya sido atravesado por las fatalidades de la violencia. Ahí es necesario emprender dinámicas de reparación, justicia y verdad que reconozcan a la escuela y a las comunidades educativas como víctimas de actos de barbarie. Esta realidad también afectó a las escuelas urbanas, instituciones educativas que no estaba involucradas directamente en los escenarios de la guerra, pero de manera invisible recibieron en las aulas a desplazados, desmovilizados o reinsertados, que inmersos en la guerra, la abandonaron, y luego en otros lugares, en medio del silencio y la indiferencia, asumieron el doble rol de desarraigados de su territorio y de refugiados que escapaban del horror y la muerte.

Son dos realidades que deben ser transformadas y que nos inducen a plantear, que así la escuela no haya vivido en medio de la guerra, debe contar con apuestas pedagógicas del vínculo, de la hospitalidad, de la acogida al otro como legítimo, pedagogías que rehagan el tejido social,



tejido que además de verse suprimido por la crueldad de la guerra, está profundamente erosionado por las lógicas del individualismo, la competencia y el rendimiento.

Igualmente, en este tercer paso, la educación debe aportar a la generación de alternativas a numerosos retos que surgen en los escenarios de la posible post-guerra. De un lado, las amplias posibilidades de expansión de la violencia y su multiplicación a través de nuevas dinámicas del crimen que el capitalismo patrocina como forma de valerse de la destrucción como mecanismo para el crecimiento de mercados y ganancias, dinámicas que amenazan con instalarse al interior de la vida escolar y que buscan cooptar los espacios que los antiguos actores de la guerra dejan atrás.

Asimismo, la escuela debe pensarse las transformaciones sociales y económicas en los escenarios de la guerra que se está superando, y con el concurso de la universidad, preocuparse por la investigación y la formación técnica en favor del desarrollo rural, la economía agraria, los nuevos modos de rehacer la vida campesina y propiciar medios para dinamizar una economía agraria sostenible, respetuosa del ambiente y la construcción de vínculos comunitarios y populares que rehagan las dimensiones económicas, políticas y sociales del campo y su impacto en las ciudades. Este tercer paso, requerirá de muchos proyectos, del concurso de varios actores y de mucha imaginación para pensar los vínculos economía, sociedad y desarrollo en perspectivas diferentes a la destructora acción del capitalismo.

Un cuarto paso es intervenir la escuela creando condiciones materiales, académicas, sociales y culturales para que el formarse a través de la experiencia sea un proceso real y vital. Esto implica políticas educativas alternativas, respetuosas del derecho a la educación, del reconocimiento de la diversidad humana, mediante amplias y suficientes condiciones que sean capaces de transformar la infraestructura, las relaciones escuela-comunidad y la profesión docente, en la perspectiva de asumir la educación como esfera pública y democrática. La formación ciudadana y para la democracia no se logra con cátedras, se consigue con la vivencia efectiva de una democracia real y profunda existente en el corazón de la vida cotidiana de la escuela.

Y un quinto paso es concebir un currículo ético, estético y político, para la formación histórica de la subjetividad política. Es proyectar una formación histórica en lo nacional y local que reconstruya la génesis de



la guerra y sus trayectorias, las dimensiones a avizorar en un imaginado escenario de postguerra, el reconocimiento a los derechos humanos, sus violaciones y alternativas de reparación, y la investigación sobre la memoria y la identidad. Es político, en tanto que involucra reflexiones sobre el poder y la toma de actitudes frente a su regulación en el ejercicio de la democracia. Es estético porque involucra la experiencia, la sensibilidad, las emociones y las posibilidades de expresarlas por medios de comunicación y arte. Y es ético porque involucra una postura frente al otro, su reconocimiento y el respeto a su vida.

En últimas, la Escuela Territorio de Paz es una pedagogía para la vida, para el amor a la vida, porque enfrenta los acontecimientos destructores de humanidad que la guerra y otros medios diseminan en la sociedad. Es una escuela que, desde el reconocimiento del sujeto y mediante actividades centradas en la experiencia como eje de formación, asume la búsqueda de una ciudadanía política que exalta el valor de la vida, porque sólo el que ama la vida es capaz de hacerse éticamente responsable del otro y respetarla en todas sus dimensiones individuales y colectivas, condición primigenia para conquistar la paz y experimentarla como proceso en permanente elaboración.

Dimensiones para encarar la formación

Centrar la apuesta de Escuela Territorio de Paz, centrada en el concepto de formación, y considerando que son el sujeto, el territorio y la experiencia como constitutivos de un proceso de formación diferente a su reduccionismo como cátedra, cultura o currículo, exige a su vez, centrar las miradas y acciones en la experiencia, pues es esta la que constituye al sujeto, y a su vez, el territorio y el contexto en que se da.

En suma, el Movimiento Pedagógico debe enfocar ideas y acciones en el territorio y el contexto de la experiencia para que se dé la formación. El quid del reto es ver cómo se afecta el territorio, para incidir en la experiencia y propiciar la formación, y esto no se logra con la acumulación de contenidos. Por lo cual la Escuela Territorio de Paz propone cinco dimensiones, las cuales tienen la intención de crear condiciones que piensen y reconsideren esos lugares de enunciación y construcción de los entornos, situaciones, contextos y lugares que son la condición de posibilidad para que el territorio y la experiencia sean los potenciadores de la formación.



Esas cinco dimensiones son:

1. La política educativa como contexto de posibilidad que, según el tipo de ideología que la caracteriza se convierte en contexto que inhibe o potencia, las condiciones que configuran los escenarios de las múltiples opciones para crear y recrear territorios y contexto para la experiencia y la formación. Para ser enfáticos, una política educativa de corte neoliberal inhibe las posibilidades para la formación a través de la experiencia porque el neoliberalismo configura territorios específicos mediante el agenciamiento de enunciados que, enmarcados en las ideologías del mercado, la competencia, la eficacia, la excelencia y el rendimiento, configuran un campo que constriñe la experiencia y sus posibilidades para la formación. De ahí la necesidad de explorar otras formulaciones de política educativa alternativa que den lugar a la generación de otros territorios para otras experiencias y condiciones para la formación.
2. La construcción de democracia escolar como forma de vida. Vivir la democracia en la cotidianidad de la escuela y asumir sus retos en términos de configurar contextos para el diálogo, la convivencia, redimensionar las relaciones de poder y ejercicio de la autoridad, y, en fin, crear otros escenarios que dan sentidos diferentes a los territorios y sus opciones para crear condiciones para la experiencia y la formación.
3. La construcción de relaciones con la comunidad y la sociedad. La comunidad teje relaciones sociales y moviliza afectos, sensaciones, sentimientos y emociones, que enmarcan los lugares de constitución del territorio y ámbitos para la experiencia. En esa medida, la Escuela Territorio de Paz tiene el reto de interactuar con esos campos de la experiencia que la comunidad configura y propiciar conciencia y elaboración de otras significaciones de los textos y contextos que dan forma las relaciones e interacciones en la comunidad y que configuran el territorio para la experiencia.
4. La condición docente. Las políticas educativas han configurado escenarios laborales, académicos, de formación, de carrera docente y de afectación de la cotidianidad escolar que se convierten en obstáculos para que el docente sea un sujeto de la pedagogía con el carácter de formador en la Escuela Territorio de Paz. En esa medida hay que denun-



ciar las nuevas visiones del docente como funcionario y operario, que están configurando las normas más recientes sobre la carrera docente y el conjunto de situaciones de política educativa que afectan el trabajo y la condición docente e impiden su papel en la Escuela Territorio de Paz.

5. Historia, memoria e identidad. Esta es una dimensión que implica múltiples miradas sobre el contexto, el desarrollo de la guerra y su afectación en la escuela, los maestros, la comunidad educativa y los retos pedagógicos para transformarla. Es abordar la historia, su papel en la formación del espíritu crítico y emancipador, pero también en la reconfiguración de la identidad, de una parte, y por otra, de reelaboración de la experiencia.

Estas cinco dimensiones tienen el reto de ser referentes para la formulación de Experiencias Pedagógicas Alternativas en la Escuela Territorio de Paz. La apuesta está trazada, depende de nosotros echarla a andar; como dice León De Greif en su poema el Acontista:

*“Yo, señor, soy acontista.
Mi profesión es hacer disparos al aire.
Todavía no habré descendido la primera nube.
Más, la delicia está en curvar el arco
y en suponer la flecha donde la clava el ojo”.*

Como el acontista, debemos tensar el arco y poner la mirada en la utopía, porque como dijo Galeano, *“la utopía sirve para caminar”*.

Bibliografía

- Ávila, John. (2014). Las pedagogías críticas frente a las políticas educativas neoliberales. En: Revista *Educación y Cultura* No 101. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID. Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá D.C. Colombia. Enero de 2014. Págs. 58-64.
- Ávila, John. (2017). Una mirada al quehacer de la escuela como territorio de paz. En: Revista *Cualificación y fortalecimiento político sindical con perspectiva de género*. FECODE, Lärarföurbundet, Internacional de la educación. Novena edición, agosto.
- Bárcena, Fernando. Melich, Joan: Carles. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona. Paidós.



- CEID FECODE. *Revista Educación y Cultura*. Ediciones: No. 91 (2011), No. 109 (2015) y No. 116 (2016).
- Cullen, Carlos. (2004). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Fromm, Erich. (1959). *El arte de amar*. Barcelona Paidós. Reedición de 2017.
- Jiménez, C.; Puello, J.; Robayo, A.; Rodríguez, M. (2017) *Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad*. Bogotá. Planeta Paz-Oxfam.
- Mejía, M. R. (2001) *Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural*. En: *Conflicto, educación y diferencia cultural - Nómadas 15*. Bogotá. Universidad Central.
- Ortega V, Piedad. (2015) *Pedagogía crítica. En que contextos estamos educando*. Bogotá. Editorial Bonaventuriana.
- Ospina, William. (2016). *De la habana a la paz*. Bogotá. Debate.
- Restrepo, Gabriel y Marco Raúl Mejía. (1997) *Formación y Educación para la Democracia en Colombia: apuntes para un Estado del Arte*. Santa Fe de Bogotá. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Zizek, Slavoj. (2017). *Sobre la violencia*. Madrid. Paidós.
- Zuleta, Estanislao. (1994) *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. S/ciudad. Fundación Estanislao Zuleta - Sáenz Editores.
- Valencia, León. Ávila, Ariel. *Los retos del posconflicto*. Bogotá. Ediciones B, grupo Z.
- Vvaa. (2016). *Educación para la paz. Una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá. Cooperativa Editorial magisterio.







Escuela, comunidad y sociedad

Oswaldo Giovanni Rojas Morales

CEID – Fecode

Vivimos un momento precario de la historia. Las relaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión, y el desprecio hacia la dignidad humana, y la inviabilidad de la vida están en el centro de la existencia social. El trastorno emocional. La enfermedad moral y el desamparo individual quedan como rasgos ubicuos de nuestro tiempo.

PETER McLAREN

A finales del siglo XIX e inicio del XX, la función de la escuela estaba relacionada con la construcción de la identidad nacional (Álvarez, 1995, p. 43), ya desde la segunda mitad del siglo pasado, la escuela ha sido responsabilizada de todos los males que aquejan a la sociedad y de mantenerse alejada de los acelerados cambios culturales, científicos y tecnológicos, lo cual impide o limita la comprensión de las funciones y naturaleza social de la escuela por parte de la sociedad y de los mismos maestros. Así se ha venido impulsando el desconocimiento de la pedagogía y su importancia, en la práctica de los docentes reflexionada como saber o disciplina.



Las regulaciones que provienen de la aplicación de políticas educativas neoliberales cuestionan la articulación entre la escuela y la sociedad, el trabajo de los docentes y la organización de la vida escolar. Si los elementos del modelo pedagógico que se consideran relevantes o importantes dentro de la práctica pedagógica son: los fines, métodos, relaciones maestro-alumno, objetivos, concepto de desarrollo humano, valores, sociedad, cultura, tipo de currículo, concepciones sobre el aprendizaje y la evaluación; identificarlos permitirá comprender qué conciben los docentes por pedagogía, cómo entienden y asumen las funciones de la escuela, cuál es el sustento teórico de su práctica pedagógica y cómo se relaciona con lo acordado y planeado institucionalmente.

La palabra escuela ha tenido diferentes acepciones: como espacio físico, metodología, proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en un espacio o el conjunto de maestros de una institución, igualmente se ha relacionado con un grupo de personas que comparten determinada disciplina o arte, como es el caso de las *escuelas literarias*, por ejemplo. Estas acepciones concretas (físicas) o simbólicas (abstractas) se han usado indistintamente y dependen de la intencionalidad o precisión que se requiera hacer. En *Vigilar y castigar*, Foucault (1976) equipara a la escuela con los hospicios y las prisiones como espacios de dominación y disciplinamiento de los cuerpos y de las mentes. En este sentido, el autor manifiesta que la escuela somete a la docilidad y a través del examen permanente, como ejercicio de poder y vigilancia sobre los estudiantes y la sociedad, se convierte en un dispositivo de dominación hegemónica. Ya durante los años 70 surgieron enfoques y teorías críticas contra la escuela como el concepto de *aparato ideológico de Estado* de Althusser (1974), de *violencia simbólica y arbitrariedad cultural* de Bourdieu y Passeron (1977), y la aplicación del *modelo de reproducción a sistemas escolares* como el francés por Baudelot y Establet (1976), al norteamericano por Bowles y Gintis (1977) o al español por Lerena (1976); y, las investigaciones de Bernstein (1976) sobre los *códigos lingüísticos* de las clases sociales y su repercusión en los espacios escolares y pedagógicos. Todos ellos configuraron esquemas de interpretación tanto en ámbitos oficiales como docentes, mediante los cuales no sólo se desarrollaron proyectos educativos y pedagógicos, sino que se generó, en algunos sectores magisteriales, desconfianza de que la escuela como aparato escolar pudiera devenir en factor de transformación social, tal como lo promovían algunos sectores de la izquierda.



Durante un largo período, la escuela pública se debatió entre la educación religiosa y la seglar, entre la formación del ciudadano laico y la del ciudadano piadoso, temeroso de Dios y de sus designios; a pesar de buscar novedosos métodos, primó la superposición de los conceptos religiosos, los métodos y las prácticas escolares correspondientes al antiguo régimen con las propuestas nuevas que no fueron fáciles de arraigar; por el contrario, la educación, en su forma escuela, emergió de forma conflictiva (Álvarez, 1995).

La escuela capitalista ha sido cuestionada no ya por inadecuada a su realidad social sino, contrariamente, por ser reflejo fiel e instrumento coadyuvante a su perpetuación. Desde esta perspectiva, la escuela se inscribe en la reproducción de las condiciones de producción, la división técnica y social del trabajo en la forma que ésta adopta bajo el capitalismo y también la ideología dominante; esto es, la aceptación de tal división o de tales relaciones sociales de producción. Sin embargo, la escuela pública como una conquista para *todas y todos* -aunque algunos en la actualidad, continúen desconfiando de ella-, posibilita que si no todos, una inmensa mayoría de niños, niñas y jóvenes tenga educación, y espacios de socialización para su formación.

Alberto Martínez (2004) plantea que los procesos de reforma educativa orientados por los organismos financieros internacionales emprendidos en América Latina durante la década de los 90, han transformado a la escuela, al maestro y a la educación. Igualmente, Laval (2004) realiza el análisis crítico a las recomendaciones de los organismos económicos internacionales y su incidencia en la transformación de las funciones sociales de la escuela como eran las de instruir, formar, educar en el pensamiento justo, porque ahora “debe enseñar a recolectar, seleccionar y memorizar las informaciones” (Laval, 2004, p.62), que la convierten en mercancía al alcance de unos pocos y le quitan su valor cultural, social y político.

La acepción simbólica de escuela denota el concepto de educación ubicada en una determinada sociedad, y relacionada con unos fines, funciones y objetivos para la formación de las jóvenes generaciones; de manera que en la escuela se concretan prácticas relacionadas con modelos pedagógicos que expresan o recogen una determinada conceptualización de escuela, sociedad y ser humano.



Estas miradas constituyen perspectivas críticas desde la sociología de la educación y la pedagogía que, en una postura analítica de los autores mencionados, permiten comprender la escuela en el marco de los procesos históricos de configuración del Estado, cambios económicos y dinámicas culturales.

Este análisis, también ha posibilitado que se identifiquen las dinámicas y posibilidades de resistencia y de posicionar a los maestros como sujetos de su práctica pedagógica y de su saber, que permite desnaturalizar las relaciones de poder y de saber. El maestro, por tanto, no es solo reproductor del orden social, sino que va más allá en la medida que tiene herramientas teóricas para cuestionar su quehacer y el lugar de su quehacer.

Al hablar de este nuevo contexto de posacuerdo donde se le plantea como reto a la educación del país, crear las condiciones necesarias para que la paz sea posible, dando posibilidades para que los niños y niñas asuman la responsabilidad de no repetir los actos de violencia que han marcado la vida cotidiana de nuestro país, nos vemos abocados a reflexionar sobre lo que es posible y sobre lo que todavía no hemos pensado, el inédito viable, en palabras de Freire.

Sin embargo, si partimos de que la escuela responde a las necesidades de una sociedad, pero nunca, por sí sola, va a lograr resolver los problemas de violencia o inequidad social, entenderemos, que en este momento histórico del país es vital el papel que juega la escuela, pero no es suficiente para reconstruir el tejido social que se ha roto desde la urdimbre y la trama de nuestras historias.

Debemos partir por comprender que en nuestro país la violencia no se reduce al conflicto armado, sino que existen y cohabitan diversas formas de violencia (estructural, cotidiana, asociada a la delincuencia y la del conflicto armado, entre otras) que al relacionarse con problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales, han atravesado nuestra sociedad y dotan de una manera de ser y actuar a los sujetos que la vivimos. Sabemos que una paz duradera no se logrará si no se afectan todas estas aristas, pero también tenemos la certeza que la escuela no es el único espacio responsable de su construcción.

En este escenario, es fundamental reconocer que cuando se habla de la relación entre educación y sociedad, comúnmente se restringe a que la educación responda a las necesidades del mundo actual, en términos del



bienestar de la persona o el desarrollo y progreso de las sociedades. Estas han sido las exigencias más comunes que se le han hecho a la escuela y que la han convertido en territorio de pugnas por los saberes que agencia; los cuales, de una parte, son determinados por el Estado de acuerdo a intereses de orden político, cultural, social, ideológico y económico y de otra parte, entra en debate desde el lugar del maestro y su práctica pedagógica, como posibilidad de construir una escuela distinta, alternativa, emancipadora, que dialoga con la cultura y con los sujetos, viabilizando la construcción de otros conocimientos.

Es en este campo de configuración y tensión, donde la pedagogía crítica nos da elementos vitales para posibilitar la reconstrucción de tejido social y la construcción de la paz duradera, pues moviliza acciones con los sujetos que participan en ella, para convertirse en espacio de discusión ético, política y pedagógica del quehacer de la escuela, del conocimiento, la cultura, el estudiante y del maestro mismo en diversos contextos. La reflexión pedagógica debe ser territorio de resistencia, de ruptura con la lógica elitista de dominación y sumisión y constituirse en la posibilidad de transformar el discurso de demonización del otro, que ha sido el adversario.

Aquí las pedagogías críticas, aparecen como referente de prácticas participativas horizontales evidenciado en la capacidad de denuncia de los mecanismos autoritarios de control social, el testimonio de nuevos aprendizajes desde una pedagogía alternativa, la capacidad para potenciar la participación ciudadana al interior de la escuela y la apuesta por una noción de lo político construidos desde abajo: como discurso crítico y transformador, para generar procesos de resistencia, democratización y profundización de derechos.

Las pedagogías críticas, contribuyen con la formación democrática en el ámbito de la participación, la organización, la movilización, la deliberación, la construcción de argumentación, la sistematización, la afirmación de la identidad, la construcción colectiva del pensamiento y de los horizontes utópicos... Así, la educación agencia una intencionalidad política en el sentido de ahondar y ensanchar el carácter democrático de la sociedad y para ello es fundamental acrecentar la formación y la cultura política de las comunidades. (Torres, 2010).

Desde esta mirada, la formación para la paz debe entenderse como un proceso integral, cuyo propósito se relaciona con la democracia, siendo una aspiración permanente, una construcción que se realiza no solo



desde las intenciones político - jurídico de los gobiernos, sino también se construye desde la vida cotidiana a través de generar aspiraciones - acciones que posibiliten superar las desigualdades de todo tipo en la sociedad, se trata aquí de democratizar la democracia.

En este contexto, es potente el aporte de Torres (2010) en relación con la democracia, al plantear la necesidad de construir una *democracia impensable*, que no está escrita pero que permitirá la convergencia de las diferentes fuerzas, historias, sujetos y sueños de justicia y hermandad.

Venimos de un concepto de democracia representativa-excluyente proveniente de la modernidad centroeuropea y vamos hacia la construcción de un proyecto democrático que se fundamenta en la historia, la cultura, la espiritualidad, la tradición de los pueblos, es lo que estamos llamando democracia raizal¹, a partir de los valores comunitarios de organización y de ejercicio del poder proveniente de las ancestralidades indígenas, campesinas, afroamericanas, obreras, urbanas y mestizas. (Torres, 2010, p.5)

Por consiguiente y acorde con las ideas de Bárcena (2001), la escuela debe ser un lugar de hospitalidad y recibimiento, donde se pueda construir un mundo mejor en hermandad y soñar un futuro todavía inimaginado; la escuela es escenario de encuentro y acogida: donde nos vemos diversos, pero a la vez nos hermanamos, donde el lenguaje se hace distinto, pero a la vez nos posibilita la comunicación y la construcción conjunta.

Ser lugar de acogida implica proteger lo más humano que hay en el hombre... custodiar la presencia de la humanidad en cada uno (Bárcena y Melich, 2001, p.125). Porque la escuela más que un entorno educativo, es un entorno social de relaciones humanas en las que se comparten valores, formas de concebir la vida, ideales, actitudes frente al otro. Y no es la única que agencia saber, sino que sus muros están permeados por las culturas cotidianas de todos los sujetos que la conforman.

Por tanto, esto de acoger implica reconocer al sujeto que está en la escuela con sus historias, formas de actuar, su cultura y sus tragedias. Implica que no hablamos de un sujeto idealizado o imaginado, sino que

1 El socialismo raizal, kazyadu (despertar, amanecer en el idioma huitoto) es un término trabajado por Orlando Fals Borda fundamentado en el pensamiento latinoamericano, no euro centrista, culto e internacionalista. Sino enraizado en la sabiduría de los pueblos originarios y de las luchas dadas por los humildes, a lo largo de la historia colombiana.



estamos al encuentro de un ser histórico que entra en diálogo y disputa en la escuela. Debe ser un esfuerzo que, como dice Bárcena (2001), es una apertura al mundo desde lo más íntimo e interno, para acoger las palabras nuevas que están por venir.

Este compromiso implica efectivamente, reconstruir el saber social de los niños, jóvenes y adultos, reconocer su territorio, que no solo es el suelo que pisan, sino sus contextos, su cuerpo, los grupos con los que habitan, siendo esto mismo, herramienta de transformación social. Este diálogo que se establece a través de la acogida, es un camino para el reconocimiento el mundo cultural, ecológico, productivo, organizativo, político que se expresa en el territorio y que va más allá de la escuela, nos permite ubicarnos dentro de un contexto social y nos posibilita conocer el presente y configurar el futuro no imaginado todavía.

Teniendo en cuenta estos aspectos, es importante reconocer que la experiencia, entendiéndola desde la mirada de Larrosa, como “eso que me pasa” implica que hay una relación en los acontecimientos que están fuera de mí y que suceden, pero a la vez me transforman y me implican. Por tanto, el conflicto, la guerra y la paz, lo que me ha pasado, poniendo en relación toda la vida cotidiana debe ser experiencia y relato en la escuela, debe ser parte de los diálogos que se establecen para que estos sean tramitados y transformados en sí mismos.

Avanzando en este concepto, la experiencia no es solo externa a la escuela, sino que es también lo que allí ocurre, es lo que ella puede agenciar, desde prácticas de recuperación de la memoria y del saber cultural.

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta, porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de sí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que me pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta, porque se supone que el acontecimiento, me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero. (Larrosa, 2006, p.45)

La escuela a través de procesos reflexivos que pasan por las narrativas, expresadas en la palabra, el arte, el cuerpo, lo simbólico y la escritura, debe ocuparse de las vivencias para convertirlas en experiencia, que permite la transformación en sí misma de la vivencia y del sujeto, al convertirse en un lugar de reflexividad y creatividad.



Esto pone de manifiesto una nueva construcción de realidad social, de los hechos y las razones de las prácticas, sobre la verdad y sus alcances y también ubica en tensión frente a cómo construimos el saber sobre sí mismos, implica tratar de comprender e interpretar a la luz de la vida y experiencia, aquellos procesos por los que transitamos para llegar a convertirnos en los que somos, es una manera de entendernos a sí mismos y a los otros, abriendo la posibilidad del conocimiento y del despliegue de mi propio ser histórico y de los que me acompañan en la narración.

Es así como cobra gran importancia el trabajo de la Memoria Social, entendida como la reconstrucción de los acontecimientos recordados y olvidados por una cultura y por los discursos que están en la construcción social y en constante disputa, siendo una posibilidad de facilitar la reconstrucción social, además de visibilizar la verdad, para llegar a la justicia y a la reparación. Así mismo se contribuye a la formación política, no desde la ausencia del conflicto, sino desde la posibilidad de darle trámite de diversas formas que no impliquen la eliminación del otro. La memoria posibilita la reconfiguración de sujetos en escenarios distintos, donde se transita en diversas vías de la guerra a la paz.

Por otro lado, en una sociedad que se ha debatido constantemente en procesos de desigualdad, discriminación, despojo y violencia debe acercarse a la pedagogía del cuidado, donde el otro se vuelve importante al ser parte de un todo que permite el buen vivir, donde el autocuidado y el co-cuidado se entienden como posibilidad de encuentro y reconocimiento, permitiéndonos, entre otras cosas, generar aprendizajes para desarrollar el sentido de responsabilidad con la vida en todas sus manifestaciones y valorar los derechos como posibilidad de dignificación.

Bibliografía

- Alvarez, A. (1995). *...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Aponte, J. (2016). *Bitácora la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: UPN.
- Bárcena, F., & Melich, C. J. (2001). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento en la prisión*. México: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 43-51.



Laval , C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.

Martínez Boom, Alberto. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.

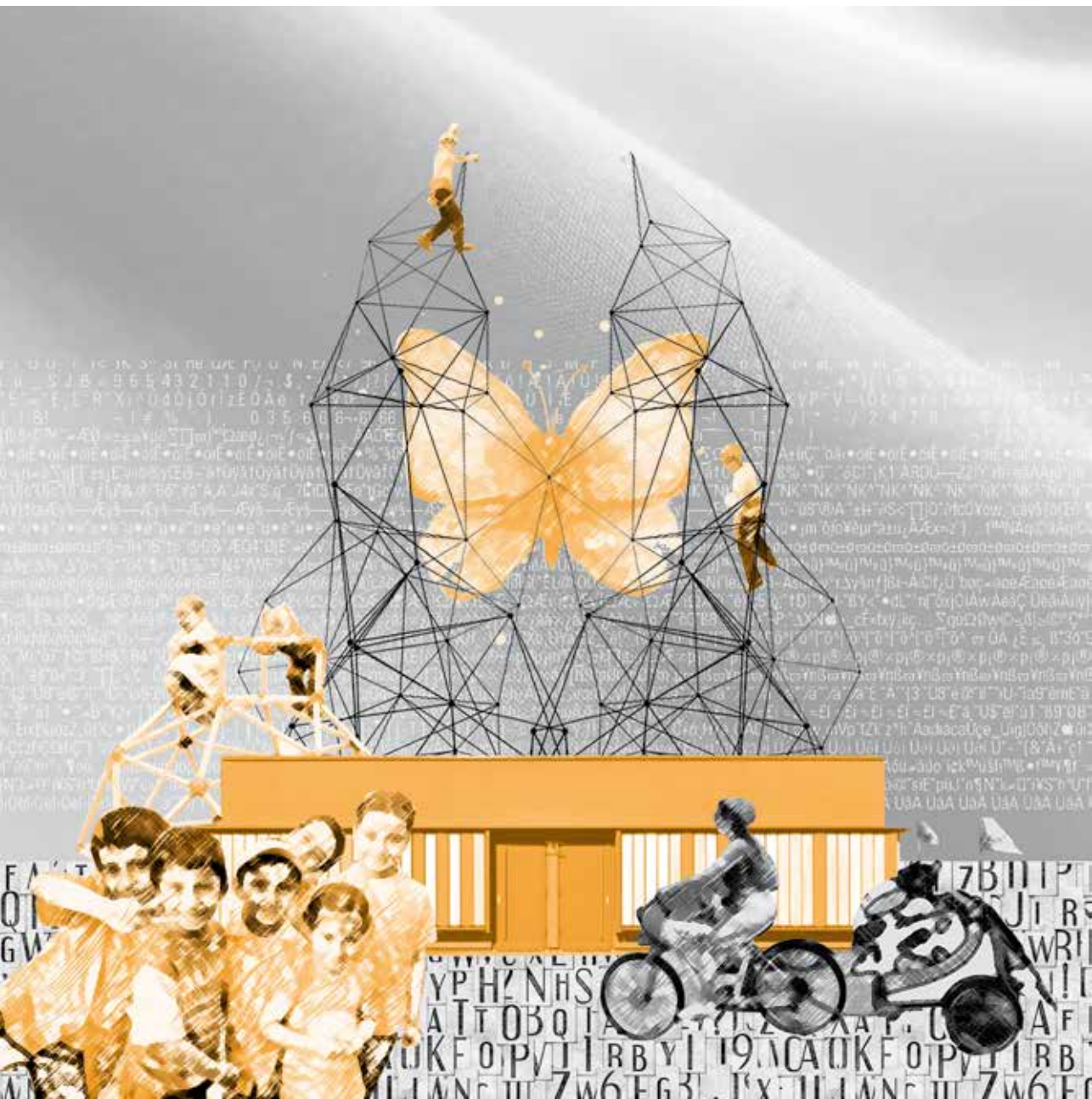
McLaren, P. (1995). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. España: Paidós.

Ortega Valencia, P. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación* (62).

Restrepo Bermeo , J. H., Correa, M. F., Palomino, M., Rojas , G., & Rey , B. (Septiembre de 2016). Escuela, Territorio de paz. *Educación y Cultura* (116), 14-19.

Torres, A. (2010). La educación popular. *Trayectoria y actualidad Bogotá*. Bogotá: Editorial El Búho.







La construcción de democracia en la escuela: la búsqueda de una educación para todos y todas

Luis Fernando Escobar Cano

CEID – Fecode

Entre las realidades y contradicciones que vivimos.

Estamos viviendo una realidad paradójica en cuanto al reconocimiento formal y las posibilidades reales de la democracia, entendida esta como el sistema político que se construye y se sostiene con la participación de todos y todas. Esa paradoja tiene que ver con que, en el orden de lo declarativo, se ha avanzado mucho en el reconocimiento de los principios de la democracia, pero, en el orden de lo real cada vez parecemos estar más lejos de ella, por lo cual hemos devenido en una sociedad que nos intimida por la magnitud de la violencia que se escenifica en ella.

Para abordar entonces, cómo debería ser una escuela que contribuya a formar en y para la afirmación de la democracia como característica dominante de la vida social y política, debemos primero identificar y analizar las características e implicaciones de esa paradoja, para concluir en una propuesta que implique una revolución en la Escuela.



Antes de que se produjera la Declaración de los Derechos Humanos en 1948, algunos filósofos y/o pedagogos se habían pronunciado sobre lo que después se definiría como derecho a la educación. Tal vez, el primero en hacer explícita esta idea fue Juan Amos Comenio (1592-1670) quien hablaba de “una Escuela para todos”. Esta idea tendría resonancia, ya en el siglo XVIII, en las posturas de algunos pedagogos de la corriente de la pedagogía progresiva europea y estadounidense, tales como Bronson Alcott y Horace Man quienes promovieron y defendieron ideas abolicionistas y la antidiscriminación.

Pero igualmente, esa corriente, también llamada de la pedagogía activa, ha promovido la participación efectiva de los alumnos en el aprendizaje, de modo tal que estos se constituyan en sujetos interpelantes, generadores de su propio conocimiento, que se hacen preguntas y desatan procesos para encontrar las respuestas perseguidas. En cuanto que una de las condiciones fundamentales de la democracia está dada por el nivel de participación que en la definición del destino de la sociedad pueda tener cada uno de sus miembros, el acceso de todos y todas a la educación es muy importante, pero mucho más lo será, si esa educación se realiza mediante procesos participativos y empoderantes de los educandos; es decir, si estos juegan un papel activo en el aprendizaje.

Si ponemos la mirada sobre los tiempos presentes y, en particular sobre las políticas globales en lo relativo al derecho a la educación y la forma como en ellas aparece y se va imponiendo un enfoque incluyente, podemos afirmar que no han sido suficientes los avances en cuanto a desarrollo de la teoría de los derechos humanos y, en particular, del derecho a la educación. Tal desarrollo está marcado por el camino que va de la Organización de las Naciones Unidas, (1948), a la Convención de los Derechos del Niño (1989), a la Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos (Jomtiem, 1990), a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994), al Marco de Acción de Dakar (2000).

Tanto los desarrollos de la pedagogía activa, como esta cascada de declaraciones y convenciones, han ido incluyendo progresivamente como detentadores del derecho a los discapacitados de todas las condiciones, a los grupos étnicos considerados como minorías, a las poblaciones vulnerables, etc., han llevado el debate sobre el derecho a la educación a un punto de inflexión, donde ya el asunto no puede seguirse limitando a



la cobertura, las cifras de inclusión o la mera exigencia del derecho, sino también, debe abordar la condición de sujeto, las condiciones en las que se encuentra y a través del derecho la dignificación de su ser. Es decir, el desarrollo de la teoría de los Derechos Humanos obliga hoy a centrar la discusión, no ya en un supuesto de igualdad que implicaría darles a todos el mismo tratamiento, sino en un presupuesto de que la igualdad reconocida implica, como tal, el reconocimiento de la diferencia dada entre uno y otro sujeto, de la diversidad como característica de la especie, y por tanto, el análisis, discusión y resistencia frente a las políticas públicas educativas que parten de un concepto de calidad basado en la estandarización, el desconocimiento a la diversidad, al carácter único de la vida en cada contexto y por tanto, a una educación cada vez más mercantilizada e instrumentalizada.

Ahora, pensar en el derecho de toda persona a la educación, nos coloca también en la perspectiva de hacer una educación que en su propia realización no se constituya en una negación del derecho de ninguno. Una educación tal exige ser una educación cada vez más personalizada, pero así mismo socializante. Eso significa atender a las diferencias individuales en el aprendizaje al tiempo que avanzar en procesos de socialización efectivos para llegar a una sociedad que tenga como su fundamento la existencia de un sujeto personal que no se enajena en el colectivo, sino que lo nutre, al tiempo que se mantiene como sujeto dueño de sí y para sí.

Simultáneamente, todo este proceso de reconocimiento de derechos pone de presente las tensiones existentes entre una creciente consciencia de su exigibilidad y el estrechamiento progresivo de las condiciones para su reconocimiento. Temas como la equidad, la diversidad, el multiculturalismo, la interculturalidad, la etno-educación, la inequidad y la iniquidad social aparecen como aristas que complejizan el reconocimiento del derecho, al punto que tienden a detenerse cuando no a retroceder los procesos adelantados. Si esto no ocurre, es por la persistente labor de las organizaciones y movimientos sociales que logran posicionar el enfoque de derechos como una postura legítima y necesaria, que finalmente tendrá que ser considerada en virtud de las acciones adelantadas en los más diversos escenarios a lo largo y ancho del mundo. Pero esta reducción de condiciones y posibilidades para verdaderas construcciones democráticas seguirá así, mientras la escuela continúe consagrando el orden de desigualdades e inequidades vigentes en la sociedad.



El orden de desigualdades que prevalece se funda en la idea de la propiedad como un derecho que puede ser solo de unos o de uno; pero, la democracia política no es posible sin la democracia económica, una y otra exigen la concreción de un marco de libertades sin las cuales se desvanecen dejando el espacio a un autoritarismo que tiende a ser totalitario, aunque invisibilizado por una idea muy recortada de la libertad que nos ha sido impuesta y que deriva del equívoco de pensar la propiedad como un derecho que se podría condensar sólo en uno. Esa es la tendencia, advertida por Stiglitz (2015) y otros economistas. Que Mejía (2017) ha venido denunciando reiteradamente al destacar como en el término de pocos años aumentan en la misma proporción, tanto la acumulación como la pobreza. Y, la razón de la acumulación no puede verse solamente como un premio al manejo austero del dinero, sino también, como un efecto del engaño y del despojo de que solemos ser objeto.

La cultura dominante que expresa el modelo de relaciones sociales y acumulación dominante impone los saberes y los valores propios de dicha cultura, a través de la escuela y del educador, como mediador cultural. Por tanto, uno de los propósitos característicos de una educación que se mueve hacia un horizonte emancipador es su vocación liberadora, su apuesta por una sociedad de hombres y mujeres libres, que se ocupan, de construir, en libertad, un orden de lo real que les permita, no sólo estar en el mundo, sino poder ser en él. Reduciendo las distancias entre ser y existir, para que, esforzándonos por reconocer el mundo y a los otros que también lo constituyen, logremos transformar la comprensión del conocimiento y de la convivencia que genera nuevas posibilidades para conversar y llegar a acuerdos.

Sin esto, la posibilidad de una educación incluyente y democrática resulta engañoso, si se admite que una educación tal es aquella que invita a todos a ser parte de ella porque se puede demostrar que responde a sus necesidades e intereses fundamentales tanto en cuanto sujetos individuales como colectivos; es decir, porque a todos les es pertinente. Y, en ese sentido, podemos afirmar con Freire, que la escuela pública que deseamos,

Es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo. (Freire, 1997, p.96)



Esta búsqueda incluye relaciones intersubjetivas y diálogos de saberes, que están a la base de un proyecto de sociedad real y radicalmente democrático que es como entendemos la propuesta contenida en la Constitución del 91 y que nos mueven a hacer algunas consideraciones y cuestionamientos para construir una escuela democrática, territorio de paz, en medio de las contradicciones sociales de la actualidad.

De las relaciones intersubjetivas: La apuesta por una sociedad radicalmente democrática.

Estamos hablando de una sociedad en donde todos y todas tengamos un lugar como seres humanos, es decir, un lugar en el que se haga efectivo el reconocimiento de la dignidad humana. Ese es el sentido de la educación, en una sociedad que se pretenda democrática, que hace lugar para todos y todas, reconociendo sus particularidades y diferencias y que, por ello, es capaz de construir formas de vida colectiva que, sin pretender que el sujeto personal tenga que renunciar a ser él mismo, exigen de todos y todas, asumir un nivel de participación en el cuidado del Otro, desde el cuidado de sí, sin trascender, de ninguna manera, al campo del avasallamiento, a la negación del Otro, al tomarlo como objeto para sí.

Desde la apuesta por una sociedad democrática, se trata de pensar la educación no simplemente como un proceso de adaptación del individuo a lo establecido, sino, como un proceso que posibilita que se desarrollen en él un conjunto de capacidades, habilidades y disposiciones que le permitirán construirse su existencia como ser humano. Eso implica la capacidad de adaptación, pero, también, de transformación, en un movimiento permanente y dialéctico, de centramiento-descentramiento que nos sacude entre las certezas, siempre efímeras, y las incertidumbres, quizás mucho más duraderas en el fondo.

La construcción de una escuela participativa, incluyente y democrática exige problematizar y resignificar las relaciones que la construyen. Dado que, la escuela se construye en el encuentro de intersubjetividades y en los lazos e historias que en ella se entrelazan, hemos de asumir la importante y postergada tarea de reconstruir la lógica de relaciones que vivimos en la escuela entre estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y comunidad. La apuesta por una sociedad democrática iniciará en la trans-



formación de aquellas relaciones o tensiones que hemos naturalizado, para potenciar espacios y ambientes para el encuentro, la fraternidad, la construcción de proyectos culturales y sociales en los que la comunidad se nutra desde sus diferencias.

De las transformaciones curriculares: La apuesta por el reconocimiento y la cercanía.

Luego, como bien puede inferirse de lo dicho, el sentido de la educación no puede ser otro que la libertad, para lo cual, la educación no podría ser de otra manera que una práctica de la libertad. Por tanto, el conocimiento no puede ser un fin en sí mismo, sino un medio, seguramente un medio fundamental, para que los seres humanos puedan avanzar hacia un horizonte de felicidad, que no puede ser posible sin la garantía del bienestar general. Es decir, más allá del conocimiento, lo fundamental de la educación es la humanización, la posibilidad de hacer de su vida, una vida para sí, pero no como exaltación del egoísmo, sino como la identificación del individuo en la especie, sin que por ello se pierda la individualidad.

En las últimas décadas se viene adelantando una discusión sobre las ciencias en general en torno al problema de la verdad científica. Este debate encuentra conexión con los cambios que se están operando en la sociedad contemporánea y que obligan a repensar el papel y la forma de construcción del conocimiento y de las ciencias sociales y la pedagogía.

Pensar la pedagogía, como un campo de construcción y no como un recetario o el cumplimiento reiterado y soso de unas obligaciones de gendarmería (Nidelcof, 1974), implica una exigencia de conocimiento sobre el contexto de la acción educativa y los sujetos que participan en ella, mucho más rigurosa que la que permite dar cuenta de saberes organizados como asignaturas en formatos comercializados. Tendríamos entonces a un educador que, asumido en su condición de tal, hace del conocimiento un recurso permanente para orientar un proceso de investigación o indagación en el cual se sumerge con el educando para encontrar e interpretar las claves que le permitan actuar sobre el orden de lo real en el que se inscriben sus búsquedas; es decir, se abre la posibilidad de que los educadores podamos ser realmente autónomos, lo cual significaría, por ejemplo, poner en juego capacidades para no vernos atados a un currículo o



unos proyectos predefinidos desde afuera de la vida de las comunidades, como son aquellos que reconocemos como los textos escolares - esos que anteriormente eran producidos por editoriales como Norma, Carvajal, Voluntad, Susaeta y que actualmente están siendo reemplazados por empresas multinacionales como Pearson y Santillana que se hacen cargo de producir tales libros con un formato universal que se cuida muy bien de mantener la colonización intelectual del capitalismo globalizado sobre nuestros países -. Por el contrario, tengamos unos planes de trabajo o unos proyectos definidos con las comunidades, para encontrarles explicación y solución a los problemas que esas mismas comunidades reconocen como propios. En tal caso estaríamos haciendo una educación contextual, sin dejar, por ello, de ser universal.

Este desarrollo, llama a reflexionar sobre el tipo de saber pedagógico que debería ponerse a prueba como soporte de un proceso de formación que parte del reconocimiento de la diversidad. El punto ahora es: ¿Cómo hacer una educación que vaya más allá de garantizar la estadía de todos los niños, las niñas y los jóvenes en la Escuela?

Si tomáramos el asunto con actitud reflexiva, debemos profundizar en cuál es la idea de educación que nos guía y que, a la vez, dirá de nuestras concepciones sobre lo humano. Debemos entonces ir de regreso hacia la *pedagogía*, como un saber teórico-práctico-práxico- que, constituido en la confluencia de los saberes sobre las ciencias sociales y/o humanas (Frabboni, 2006), le permite al educador reconocer y tratar los problemas de una situación educativa, que siempre será distinta de otra y, por lo tanto, siempre reclamará una forma propia de intervención.

Hoy se propone la pedagogía crítica como “un saber general y reflexivo, crítico y emancipador que se centra en el análisis de los fines y los medios de la instrucción-educación- formación” (Frabboni, 2006). Pero, es también, un saber proyectivo, que se desarrolla en la tensión entre lo pensable y lo realizable. No es sólo un saber del ser, sino también, del deber ser de lo humano. Es en ese sentido que la pedagogía tiene un carácter transactivo, que pone en diálogo permanente contingencia y futuro, realidad y utopía. Y, de allí, su potencial emancipador.

Sin embargo, la realidad global y nacional hace que el imperativo del reconocimiento de la diversidad, como condición básica de la inclusión, basada en la contextualización de los aprendizajes, tensione al sistema



educativo entre una perspectiva economicista y una perspectiva ética y, en la medida en que la perspectiva economicista aparece como dominante, se va produciendo una derrota de la pedagogía que se configura en la imposición del diseño instruccional.

Digamos entonces, que una escuela en la cual no tiene cabida la pedagogía, siendo ésta reemplazada por técnicas instruccionalistas, como las que operan en los cuarteles, no puede ser un escenario de construcción de democracia. Quizá el guerrerismo que domina hoy en el comportamiento social nos esté advirtiéndolo que no es democracia lo que perseguimos, sino, afirmarnos en una sociedad de amos y esclavos. Amos que, aunque pocos, pero apoderados de los bienes necesarios para la sobrevivencia de la humanidad, dictan su parecer sobre el resto de la especie.

Educación incluyente, pero Pedagogía diferenciada.

La escuela de hoy se debate entre el requerimiento de ser incluyente, o sea, con espacio y vinculante para todos y todas; pero, al mismo tiempo, con la necesidad de dar crédito a la diversidad que constituimos como seres humanos. Esa relación entre inclusión y diversidad que da la medida del carácter o no democrático de la Escuela, se resuelve con la aplicación de una pedagogía diferenciada que responda a las características del sujeto que se educa.

Perrenoud (2007, p.11) considera que:

La diferenciación... es tarea de los enseñantes y del sistema educativo. Responde en verdad, a las diferencias entre niños o adolescentes, pero la única variable que puede cambiar, son las prácticas y dispositivos pedagógicos y didácticos, o sea el trabajo de los profesionales y las estructuras que lo posibilitan y establecen sus límites.

Pero, la diferenciación no es tarea fácil, supone conocimiento y dedicación. Conocimiento, de todo lo que tiene que ver con el ser humano como sujeto que aprende, cada vez, con mayor autonomía. Dedicación, a todo lo que nos permitiría ese conocimiento, razón por la cual, la enseñanza es una actividad de tiempo completo, porque el conocimiento del sujeto de que se ocupa la enseñanza exige su permanente contextualización y, por lo tanto, el conocimiento, por el maestro, del contexto en que se despliega la vida de ese sujeto, para que la enseñanza, como acción individual y colectiva, sea efectiva y produzca los resultados perseguidos.



Al respecto dice Perrenoud:

Todos los individuos que conviven en una sociedad, tanto niños como adultos, no enfrentan las situaciones de la vida, ya sean banales o extraordinarias, con los mismos medios intelectuales y culturales. Esta desigualdad existe tanto en las sociedades sin escuelas como en las sociedades ampliamente escolarizadas, pero el surgimiento de la forma escolar modifica el estatus, la naturaleza y la visibilidad de las desigualdades culturales. (Op., p.21)

Pero, hay otro problema que evidencia como incluye la escuela para excluir. Éste es el del fracaso escolar que, como advierte Perrenoud:

... solo existe en el marco de una institución particular que tiene el poder de juzgar, clasificar y declarar que un alumno está en una situación de fracaso... la escuela evalúa a sus alumnos y resuelve de manera unilateral que algunos están sumidos en el fracaso. Esta declaración imputa el fracaso al alumno, pese a que se refiere a normas a menudo ajenas a su proyecto personal y a sus propias exigencias. Cada persona puede manifestar un sentimiento de fracaso personal al no lograr, a pesar de sus esfuerzos por formarse e instruirse, el dominio que quisiera adquirir. En la escuela el juicio "aparece" independientemente del proyecto personal del alumno. El sentimiento de fracaso que experimenta el alumno, a menudo, no es más que la interiorización del juicio de la institución escolar, expresado por el enseñante o un examinador de su mayor conocimiento. No es menos importante que este juicio sea o no aceptado por el interesado, tomado o no en cuenta por su familia. Ponerlo en duda, renegar de su validez o legitimidad, deja intacta la realidad institucional y sus consecuencias: ¡repetición, envío a curso de apoyo, orientación hacia un tramo menos exigente, rechazo de una certificación!

Y, ello es exactamente, lo que la escuela, lo que el maestro, la maestra, no pueden permitirse, porque se desnaturaliza su función. La escuela deja de ser escuela y se convierte en cuartel. La vida cuartelaria ya ocupa demasiado espacio en este país, ya cubre demasiadas funciones de nuestras vidas, distorsionando y/o destruyendo, nuestras posibilidades de ser en sociedad; la primera de ellas, ser en democracia. Los cuarteles no son democráticos, no pueden serlo, son cuarteles, y sus ocupantes, soldados. Siempre listos para recibir órdenes, puesto que la verdad, la única posible de ser allí, está en el comandante. Por eso, allí no hay diálogo, se manda y se obedece, o se fracasa. Y, el fracaso es la derrota, que puede implicar el acabose de la vida. La exclusión es eso, en cierta forma.



Una escuela democrática esta siempre abierta al diálogo, para lo cual el maestro/la maestra renuncia de antemano a una relación impositiva y busca ganar la voluntad del educando con la fuerza de su argumentación, basada en el conocimiento de la capacidad comprensiva de este. Ello supone reconocimiento y valoración de todos los elementos contentivos del mundo en el que transcurre su vida. De otro modo, le será imposible proponerse al educando con una actitud dialogante y emergerá el autoritarismo como característico de la relación.

Bibliografía

- Frabboni, F. (2006). *Introducción a la Pedagogía General*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Mejía, M. (2017). *Educación y Cultura* (121).
- Nidelcof, M. (1974). *Maestro Pueblo o Maestro Gendarme*. Editorial Biblioteca.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (20 de 11 de 1989). Convención Internacional sobre los derechos de los niños. *Resolución 44/25*.
- Organización de las Naciones Unidas. (10 de 12 de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Resolución 217 A (III)*. United Nations.
- Stiglitz, J. (2015). *La gran brecha: Qué hacer con las sociedades desiguales*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House.
- UNESCO. (03 de 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer Las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomteim, Tailandia.
- UNESCO. (7-10 de 06 de 1994). Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.







La apuesta por la democracia y los derechos humanos en la escuela

Luisa Milena Cañón Ruiz

Derechos Humanos - Fecode

“Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente”.

DEWEY

A dentrase en la mirada a la escuela, como el lugar de socialización y formación para los niños, niñas y jóvenes, y en el cual los maestros pasamos el tiempo y llevamos a cabo nuestra labor, hace de esta un espacio de encuentro y comunidad. Y como tal, no es ajena a las realidades de violencia y conflicto armado que ha vivido el país, en medio de una prolongada guerra. La escuela ha sido victimizada de múltiples maneras, se ha convertido en trinchera en medio de los diversos actores armados, legales e ilegales, soportando diferentes tipos de violencia, ha presenciado y vivido el desplazamiento, el temor y la muerte.



Las víctimas, las afectaciones a las escuelas y comunidades, la violencia antisindical y contra líderes defensores de Derechos Humanos, presentan cifras alarmantes y aún en ascenso; ante la indiferencia, negación y justificación o señalamientos por parte del Estado, que lejos de asumir su función de protección a la sociedad, ha favorecido la estigmatización del movimiento sindical y la revictimización de la escuela pública.

Las medidas y políticas que se decretan e implementan vienen estableciendo unas nuevas miradas, en las que la estandarización, los resultados, la calidad desde la lógica mercantil junto a la instrumentalización de la pedagogía y la labor docente, arremeten contra nuestra escuela, en contra de ese espacio de encuentro, intercambio, construcción colectiva y reflexión en contexto que debería ser.

Ante este panorama, parece que el camino es la inmovilización y la desesperanza aprendida, al sentir que no tenemos el control o la incidencia deseada sobre estas situaciones y que las acciones que emprendamos pueden parecer inútiles. Pero no es este el espíritu y la postura del maestro, ni de las pedagogías críticas. Por el contrario, la escuela y el maestro estamos convencidos de que no existen determinismos, y la realidad como hecho histórico es cambiante. Acorde con Freire, nos reconocemos como sujetos que hacen historia y no se resignan pasivamente ante esta: como maestros creadores, transformadores, en resistencia, poseedores de un saber y responsables social, ética y políticamente de construir nuevas oportunidades desde la escuela.

Hace parte de este compromiso para la resistencia y la transformación en las comunidades, la necesidad de construir y fortalecer la Escuela Territorio de Paz, lo cual trasciende la necesaria comprensión y respuesta a un momento histórico, en el que se consolida la finalización y la solución negociada del conflicto con actores armados ilegales.

La Escuela Territorio de Paz implica abrazar y poner en marcha una educación en y para los Derechos Humanos que permita consolidar una escuela democrática. Para esto, es necesario superar las visiones sesgadas que reducen esta formación a una cátedra, a la apropiación del civismo, la participación comunitaria a través de la representación o la asimilación de leyes y normas. Esta búsqueda exige la responsabilidad comunitaria no solo de la formación sino de la experiencia democrática.



Esta posibilidad de acceder a experiencias o conocimientos para la democracia debe establecer nuevas dinámicas, de manera que no nos limitemos a crear simulacros o juegos de participación estudiantil, como sucede actualmente con algunos gobiernos escolares, sino que implica una visión amplia y una vivencia cotidiana de la complejidad y urgencia de construir una sociedad más democrática.

Así pues, aunque la Constitución Política en su artículo 67 establece que “la educación formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la democracia” y la Ley 115 incluye mecanismos y disposiciones para democratizar las escuelas, es necesario comprender que,

Más que una exigencia constitucional y legal, la educación para la democracia es ante todo una actitud, una manera de vivir, un reto para dilucidar el dilema de seguir reproduciendo modelos autoritarios y formas de violencia o desarrollar prácticas de participación y de respeto entre los integrantes de la comunidad educativa, basadas en aprender a convivir en la diferencia y en la diversidad. (Bayona, Escobar, & Molina, 1999)

Así que una escuela democrática hace oposición a las lógicas y relaciones que ha establecido el neoliberalismo, reacciona ante el individualismo, la competencia, la instrumentalización y la explotación desmedida del medio ambiente. Da respuesta a la estandarización y el control, con el reconocimiento, valor y acción necesarios en contextos y realidades situados, cargados de historias y humanidad.

Para lograrlo, debemos recurrir a la creatividad y a la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, ya que “cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es” (Freire, 1969, p.91), y practicará un mayor compromiso con la justicia social, la dignidad humana y la consolidación de la paz, a partir de reconocer en la diversidad y la diferencia oportunidades de enriquecimiento constante, haciendo posible comprender,

Que la propia visión de mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla; que la verdad no es la que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto; que el pluralismo no hay que aceptarlo resignadamente sino como resultado de reconocer el hecho de que los hombres, para mi desgracia, no marchan como relojes; que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos o convicciones, debe llevar a la aceptación del pluralismo con alegría, con la esperanza de que la confrontación de opiniones mejorará



nuestro punto de vista. En este sentido la democracia es modestia, disposición a cambiar, disposición a la reflexión auto-crítica, disposición a oír seriamente. (Zuleta, 1995, p.78)

En esta necesidad de modestia ante la diferencia y respeto para el debate, abordar pedagógicamente los derechos y la democracia es ubicarse en el lugar de la argumentación, “para que los estudiantes aprendan a descubrir las falacias de los argumentos propios y ajenos. Aprender a pensar críticamente es la clave en todas las áreas, también en el desarrollo de la humanidad en cada uno de nosotros” (Hernández, 2011)

Es por ello, que una escuela democrática será aquella que nos permita cuestionamientos profundos, para la defensa y el goce pleno de los derechos. De manera que podamos ir más allá de expresar un compromiso con la no violencia o la no discriminación, por ejemplo. Para lograr generar espacios, currículos, experiencias y estrategias que permitan cuestionar, reflexionar e interpretar el porqué y el devenir de esa violencia o discriminación, para si bien no transformarla de inmediato en lo estructural, si hacerle frente y consolidar resistencias que permitan la construcción de proyectos y significaciones distintas en comunidad.

Este compromiso debe tener raíces en la historia y en una mirada crítica a las realidades de violencia, exclusión, desigualdad y vulnerabilidad a las que asistimos, de manera que podamos recobrar el sentido de la experiencia, “el hombre contemporáneo se caracteriza por la pobreza de la experiencia, ya sea porque se ha quedado mudo por acontecimientos brutales o porque vive en una actividad cotidiana anodina y vertiginosa que le roba la experiencia” (Messina, 2008, p.34). Es urgente que rescatemos y signifiquemos la memoria histórica de lo vivido y al recobrar la experiencia,

La escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta. La escuela democrática debe ser un espacio capaz de nombrar aquello que, por sí mismo, no dice su nombre, que se disfrazaba en los grotescos eufemismos del discurso light, apacible, anoréxico. Al nombrar la barbarie, la escuela realiza su pequeña, aunque fundamental contribución política a la lucha contra la explotación, contra las condiciones históricas que hacen de las nuestras, sociedades marcadas por la desigualdad, la miseria de muchos y los privilegios de pocos. Aporta a la lucha contra estas condiciones y contribuye a crear otras” (Gentili, 2001)

Queda claro entonces, que la Escuela Territorio de Paz, es aquella que agencia unas resistencias, para que comprendiendo el contexto de lo que se vive, romper con la desesperanza y el dolor abriendo camino a nue-



vos sentidos. Entonces se logra reconocer el conflicto en su sentido más humano e inevitable, para construir acuerdos enriquecedores y convivir entre diferentes.

Estas acciones deben llevarnos más allá de los aspectos representativos o participativos, permitiendo asumir la educación como un derecho *radical*, para “darle a la educación un contenido democrático. Es decir, ver y entender la educación de una manera diferente, para asumirla en la dimensión de un derecho cuya realización les da sentido a los otros derechos” (Bayona, *et al.* 1999). Y al hacerlo, la concepción del Estado de cumplir la única función de preparar para el trabajo basándose en resultados, se transforma en comprender que la educación y la escuela pública son espacios de formación para la construcción de una sociedad libre, igualitaria y más justa. Un espacio privilegiado para pensar y materializar estas posibilidades es el redescubrimiento y nuevo abordaje de los gobiernos escolares, como forma de participación y organización, en la que toda la comunidad encuentre las estrategias y mecanismos para formarse, empoderarse y actuar desde la institución educativa. Por tanto, es urgente rescatar el gobierno escolar de las trampas del poder y el mero cumplimiento a la norma.

En este contexto, la escuela debe asumir retos y tareas bajo el liderazgo de los maestros, como poseedores de un saber pedagógico, que a partir de la constante reflexión sobre su práctica permita la transformación, tomando la “acción o actitud de intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento y su arte al servicio de una causa”. (Fals Borda, 1987, p.53)

¿De qué manera entonces, abrimos caminos para construir una escuela democrática? ¿Cómo abordar los Derechos Humanos para consolidar la Escuela Territorio de Paz? Pues, la única claridad es que no existe una vía infalible, un recetario o una fórmula mágica para lograrlo, y abrir ese camino dependerá de nuestra posibilidad para empoderarnos y participar de manera activa y creativa en la formulación y desarrollo de Experiencias Pedagógicas Alternativas. Podemos considerar, sin embargo, algunos aspectos que pueden servir de pretexto o motivación.

La formación en Derechos Humanos debe trascender la elaboración de listas y explicaciones, la memorización o las páginas de colorear, para desde la educación en todas las edades, comprender y vivir en la coti-



dianidad su lógica y valor social. Requiere un compromiso de todos los docentes, independiente de su área o asignación, pues apunta a superar las profundas resistencias a la democracia que existen en nuestra historia.

Apropiar desde la infancia, la compleja idea de ser iguales en las diferencias es el primer requisito, para comprender y razonar que toda persona tiene los mismos derechos y libertades sin distinción alguna. Valorar y respetar profundamente la diferencia a la vez que se comprende la igualdad, es superar las jerarquías y divisiones que venimos reproduciendo socialmente. Una educación en y para los Derechos Humanos parte de comprender que como ser humano no estoy por encima de nadie y ningún otro debe estar por encima de mí, más allá de las diferencias que nos caracterizan.

Desde esta perspectiva, la Escuela Territorio de Paz, empieza a dar sus aportes para superar la desigualdad, discriminación y violencia que ha caracterizado nuestra historia. Y desde esa comprensión de la diversidad permite el multiculturalismo y la pluralidad, superando la uniformidad y el control.

En esta escuela, la pedagogía es el centro, como única alternativa para articular la democracia, el reconocimiento de la infancia y las realidades de la escuela. Reconocer la identidad y cultura regional, permite procesos de memoria desde lo ético, lo político, la paz y los Derechos Humanos. A la vez que aporta a transformaciones curriculares que susciten experiencias alternativas y se formulen acorde a las características y necesidades de la comunidad.

La construcción de propuestas para una escuela democrática debe partir de acciones educativas cercanas, contextuales y culturales, que tras procesos de reflexión rigurosos favorecen la transformación en comunidades decididas. Es necesario entonces generar encuentros, Círculos Pedagógicos, redes de maestros para que nuestro compromiso y esfuerzos se fortalezcan y trasciendan, tanto en el espacio institucional como en el magisterio, consolidando una comunidad pedagógica y educativa, como parte de un proyecto cultural.

Para ser Territorio de Paz, la Escuela será lugar de encuentro, acogida y camaradería, será compromiso de todos donde la unidad se nutre con la diferencia, que transforma las concepciones y prácticas de evaluación para favorecer el diálogo y la búsqueda de acuerdos con transparencia



y metas compartidas. En este proceso, se establecen nuevas formas de encuentro y desarrollo en la escolaridad, al reconocer la libertad como derecho de optar y comprometerse con la formación crítica y el trabajo creativo.

Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto limitado, aunque necesario contra la pedagogía de la exclusión que nos imponen desde arriba y que víctimas del desencanto o del realismo cínico, acabamos reproduciendo desde abajo. (Gentili, 2001)

Superando el juego de las mayorías y las minorías, la Escuela Territorio de Paz es aquella escuela que apuesta, que se atreve a arriesgar desde la pedagogía, que se permite incomodarse para soñar y proponer nuevas perspectivas. Es una escuela que agencia resistencias a las realidades que la victimizan, que se compromete con no someter a los otros, y abre la puerta a nuevas experiencias y dinámicas, superando el temor a la incertidumbre y las sorpresas que trae el encuentro con los otros cuando la escucha es legítima.

Bibliografía

- Bayona, A., Escobar, G., & Molina, A. (1999). *Los derechos de los niños y la democracia en la escuela*. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política Colombiana*. Bogotá, Colombia.
- Ley 115 (1994) *Ley General de Educación*. Bogotá.
- Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. (C. V. Editores, Ed.) Bogotá: Editorial Nuestro Tiempo.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo veintiuno editoriales.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. (308), 24-30.
- Hernandez, C. A. (2011). La crisis de la educación y el cultivo de la humanidad. *Revista Electronica Forum Doctoral* (4), 60-112.
- Messina, G. (2008). De la experiencia a la construcción de teoría. *Revista Internacional Magisterio*, 32-36.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia. Un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio. Fundación Estanislao Zuleta





La condición docente: escenario de lucha política y pedagógica

José Hidalgo Restrepo Bermeo

CEID - Fecode

“Es difícil hablar y apostar por la potenciación de las personas en un mundo como el que vivimos, donde soñar se ha reducido a éxito, y éste a su vez a logros materiales, cuando pierde sentido creer en lo diferente; en una época donde cada vez más se pierde la necesidad de trascendencia moral y el deseo de aventurarse, cuando se debilita la voluntad de atreverse limitándose al espacio de la eficacia que proporcione el reconocimiento.

Es nuestro desafío aprender que debemos cambiar cuando las circunstancias así lo obligan, pero aprender de la experiencia vivida para darle su significado de vida renovada en conjunto con otros. También saber liberarnos de los miedos y de las pequeñeces, sin perder nunca la visión de humanidad que le da su significado único a la condición humana.”

HUGO ZEMELMAN

La “condición docente” es una categoría compleja, cargada de problemas acerca del maestro y la educación, en una red de relaciones condicionantes que involucra el modelo de desarrollo económico,



político y social. En el diccionario de la Real Academia, la palabra “condición” aparece con diferentes acepciones: “naturaleza o propiedad de las cosas”; “estado, situación especial en que se halla alguien o algo”; “Constitución primitiva y fundamental de un pueblo”; “situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra”; “circunstancias que afectan a un proceso o el estado de una persona”. Esta pluralidad de significados del término “condición”, muestra aristas diferentes, no aisladas, sino conectadas de manera complementaria, interactuante y muchas veces asimétricas.

Así que, la categoría de “condición docente” se refiere a la naturaleza, el sentido y la constitución fundante de ser maestro; a la situación en que éste se encuentra en contextos específicos; a las circunstancias que afectan su esencia, su vida, su profesión, su trabajo; a los sucesos y objetos materiales e inmateriales imprescindibles para los procesos pedagógicos. Esta caracterización situada en la escuela dibuja un paisaje complejo, nebuloso y atiborrado de contradicciones y conflictos, debido a que la práctica pedagógica no es neutral; está mediada por relaciones e intereses de poder que configuran la materialidad y subjetividad de la condición docente.

En consecuencia, estudiar esta condición exige un mapa interdisciplinario con presencia de la pedagogía, la historia, la filosofía, la política, la sociología, la estética, la psicología, la ética; una mirada osada, reflexiva, problematizadora, relacional y creadora. Y, sobre todo, requiere instalarse en el campo de las teorías y pedagogías críticas como posibilidad de develar las injusticias sociales, de resistir contra el deterioro de la realidad educativa bajo los efectos del pensamiento único y de las políticas neoliberales; y, con el fin de potenciar al maestro, como sujeto ético-político de la pedagogía, intelectual crítico (Contreras, 2011, p. 117), intelectual orgánico de Gramsci (Portelli, 1983, p. 101), intelectual transformativo (Giroux, 1990, p. 171).

La condición docente es una construcción histórica, política, social, psicológica y pedagógica que, en el transcurrir de los tiempos, ha venido mutando desde concepciones metafísicas y teocráticas con sus prácticas de apostolado y vocación, hacia una multiplicidad de significados y usos en la modernidad, adecuados a los desarrollos del capitalismo, sin que se pierda el carácter funcionalista e instrumental de la educación. En esta idea, Nicolás Iñigo Carrera plantea que:



Existe un amplio consenso en afirmar, desde las más diversas posiciones teóricas y políticas, que, a partir de la década de 1970 el capitalismo ha recorrido un camino de profundos cambios que, sin duda, han modificado muchos de sus rasgos, aunque no, desde nuestra perspectiva, su naturaleza. (Donaire, 2012, p. 15)

La acumulación progresiva, avasalladora e irracional del capital y la tierra por pocos propietarios en Colombia (Oxfam, 2017) y en el mundo (Stiglitz, 2012. Oxfam, 2017); el dominio de la economía de mercado global sobre las políticas e institucionalidad de las naciones a través de los organismos multilaterales de desarrollo, que actúan como poderes supraestatales -OCDE, BM, BID, OMC...- y de las empresas multinacionales -Monsanto, Pearson, Anglo Gold Ashanti, Minesa...- ; la imposición del Neoliberalismo como ideología englobante de la sociedad (económica, política, social, cultural y ética) (Contreras, 2015, p. 27); la extensión y profundización del Estado que renuncia al principio de “Estado Social de Derechos” con el fin de privatizar y mercantilizar la responsabilidad social y los bienes de la nación, los recursos naturales, los Derechos Humanos, el bien común, el agua, la tierra, la biodiversidad y la vida de los ciudadanos. Este modelo de desarrollo neoliberal ha venido generando procesos insensibles de pobreza material y cultural de los pueblos y condena la vida de la humanidad y la naturaleza a monstruosos deterioros. Al respecto, McLaren afirma:

Los referentes predominantes en torno a los que se ha venido construyendo la noción de ciudadanía pública han sido conducidos en la inquietante dirección de la lógica social de producción y consumo. Los compradores y sus comodidades están empezando a emerger culturalmente mientras la acción humana está siendo absorbida por la ética social del mercado. Los impulsos sociales por la equidad, libertad y justicia social han sido aplastados por los mass-media hasta volverse catalépticamente rígidos mientras las imágenes posmodernas amenazan con robar lo que antes se conocía como <<alma>>. (McLaren, 1997, p.18)

En este marco, el sector educativo se ha convertido en la gallina de los huevos de oro para el mercado del capital internacional. El capitalismo está haciendo de la educación un gran negocio lucrativo en el que se comercializa con el conocimiento y los factores asociados a los procesos pedagógicos y a las instituciones educativas, como mercancías que circulan en la sociedad bajo los parámetros de la oferta y la demanda. En Colombia, son negocios rentables el Programa de Alimentación Escolar (PAE), el Programa Ser Pilo Paga, la salud de los maestros, la educación



por concesión y subsidiada, los programas de inclusión; los convenios de intervención educativa, pedagógica y de gestión administrativa¹; los contratos de dotación escolar, los textos y útiles escolares, etc.

Los empresarios por la educación y los gobiernos, bajo la égida de las políticas del libre mercado global, agencian este comercio con grandes utilidades en los ajustes fiscales del Estado, en la seguridad jurídica del capital y las jugosas ganancias de los inversionistas mediante la privatización y mercadeo de la educación pública². Además, la confabulación entre Gobierno y sector empresarial garantiza la capacitación del capital humano, como acción instrumental estratégica para el sostenimiento de la reproducción y producción de las condiciones objetivas y subjetivas del neoliberalismo. En este contexto, la educación pública y la situación del magisterio es cada vez más precaria en Colombia, en América Latina y en el mundo; los cambios sucedidos en las políticas educativas desde los años setenta han deteriorado la condición docente: menoscabado la vida, el trabajo y la profesión de los educadores.

El neoliberalismo tiene en sus entrañas la peste letal de la humanidad; es una fábrica de muerte, muerte física y muerte en vida: las guerras, las hambrunas, las sequías, los desastres ambientales, las múltiples violencias, las desesperanzas, los miedos, los sueños desahuciados. Pero, como nos dice Zemelman (2012) en el epígrafe de este documento, tenemos desafíos que implican aprendizajes desde nosotros mismos, desde nuestras experiencias de vida. Y como maestros, sujetos sentipensantes de la pedagogía, nos cobija la responsabilidad de contribuir a una educación con sentido de vida, formar seres humanos y ciudadanos en la defensa y ejercicio de la dignidad humana (de Sousa Santos, 2017). Esta lucha rompe los linderos del gremialismo hacia la movilización pedagógica, política,

1 Los contratos de intervención educativa, pedagógica y gestión administrativa, se refieren a los convenios interinstitucionales, del Ministerio de Educación Nacional y Secretarías de Educación Territoriales con empresas u ONG, para asesorar proyectos pedagógicos, formación en ejercicio de directivos docentes y docentes, programas de educación extendida, preparación-adiestramiento de los estudiantes para las pruebas saber 11, formación en ejercicio al personal administrativo, contratos de servicio generales y vigilancia, etc.

2 El Estado colombiano tiene una legislación bastante benévola con los empresarios por la educación; pues éstos crean fundaciones educativas sin ánimo de lucro a través de las cuales contratan con los gobiernos y, además, de las ganancias que les dejan los contratos, también obtienen privilegios de exención de impuestos para sus empresas.



social, cultural e ideológica; es la convocatoria social por la defensa de la educación pública como derecho fundamental, bien común y patrimonio de la humanidad; es la exhortación al amplísimo campo de la resistencia, a crear los instrumentos necesarios para hacer posible lo que hasta ahora ha sido imposible en Colombia: la unidad en la diversidad de la izquierda, sectores democráticos, movimientos sociales y sindicalismo, para la construcción de un paradigma de país alternativo, democrático, en paz, con justicia y vida digna.

Condición de vida del docente

Las condiciones de vida aluden a las

Formas y posibilidades de acceso a los medios de vida... está ligado a la familia como unidad de reproducción, ya que son los medios los que deben posibilitar no solo la subsistencia inmediata de los individuos que los obtienen sino también de la reproducción de las generaciones venideras. (Donaire, 2012, p. 81).

La condición de vida de los docentes se refiere a la situación de existencia como seres humanos, que implican, ante todo, el derecho a vivir, pero además vivir con dignidad, lo que involucra alimentación, vestuario, vivienda, educación, recreación, salud, transporte, trabajo, protección, familia, libertad de expresión, participación, entre otras precisiones. En este sentido, Max Neef, en su teoría del Desarrollo a Escala Humana, plantea una matriz en la que cruza unas categorías existenciales con otras categorías axiológicas, para identificar las necesidades fundamentales y las posibilidades de satisfactores como basamento para la elaboración de políticas de intervención social en un modelo de desarrollo humano. La condición de vida del docente se relaciona con el posicionamiento integral en la sociedad como persona, lo cual es fuerza de confianza sinérgica que potencia o limita la concepción y las prácticas pedagógicas, educativas y sociales de la profesión docente, como en cualquier otra. Pero, contrario a las aspiraciones, el maestro es víctima de la violencia estructural porque padece la acción destructiva del sistema dominante. McLaren (1997) caracteriza al capitalismo como “cultura depredadora”.

Hoy, el magisterio padece una angustia de vida porque el reconocimiento social a su trabajo ha decrecido, situación que aumenta las insatisfacciones de los maestros en las respuestas a sus necesidades esenciales.



Las expectativas de la profesión docente como oportunidad de ascenso social han disminuido en Colombia; es común escuchar expresiones de familiares, amigos e incluso maestros, que sugieren a los jóvenes estudiar carreras diferentes a la docencia porque la consideran de menor prestigio laboral y social. En este mismo sentido, también es bastante notorio el debilitamiento de la autoridad del educador en la institución escolar; cada vez son más frecuentes las agresiones verbales, incluso físicas, por parte de padres de familia y de estudiantes contra los docentes.

La imposición de las políticas neoliberales, ha generado un proceso de empobrecimiento de los maestros que, como la inmensa mayoría de la población, se ven lanzados por el desarrollo a engrosar las multitudes en el descenso social. En el devenir de su trabajo y de su edad, el magisterio vive con ansiedad la desvalorización del salario para acceder con su familia a las necesidades humanas, laborales, sociales y profesionales en condiciones del vivir bien.

Los docentes, para responder por la educación de los hijos, adquirir vivienda, acceder a su propia formación de postgrados (especialización, maestría, doctorado y postdoctorado), disfrutar de la recreación y la cultura, tienen que recurrir al endeudamiento permanente, en la gran mayoría de casos con entidades bancarias, las cuales conceden los créditos con onerosos intereses y la obligación del cliente a recibir las tarjetas-dinero, debido a la indolencia del Estado en la definición de los sueldos de los trabajadores y a la ausencia de políticas sociales democráticas. Los educadores padecen las consecuencias nefastas del sistema financiero, de la precariedad salarial y la ausencia de beneficios de bienestar social³, puesto que para pagar sus deudas de subsistencia se ven obligados a trabajar dos y tres jornadas al día, ejerciendo la enseñanza o en otros oficios. Bajo este panorama, podemos afirmar que el modelo de desarrollo neoliberal es “la fábrica del hombre endeudado” (Lazzarato, 2013, p. 30-42), pues “el crédito es << uno de los mejores instrumentos de explotación que el

3 En las décadas del setenta y ochenta del siglo pasado, los maestros del sector público, mediante la lucha sindical, conquistaron significativos auxilios por parte del Estado: educación universitaria gratuita o con descuentos relevantes para sus hijos en universidades públicas; los aumentos salariales cada año eran superiores al 10%; en algunas entidades territoriales, tenían lo que jurídicamente se denominan primas extralegales, las cuales se han negado argumentando un concepto del Consejo de Estado que las considera inconstitucionales y el gobierno de Santos ordenó a las entidades territoriales suspender el pago.



hombre haya sabido establecer, porque algunos [individuos], fabricando papel, pueden apropiarse del trabajo y la riqueza de otros>>” (Ardant, 1976, en Lazzarato, 2013, p. 25).

Pero las secuelas más dañinas que tiene el endeudamiento económico se manifiestan en los quiebres a la dignidad humana y de la profesión docente; en el miedo y el debilitamiento de la conciencia política e ideológica de los maestros, quienes por temor a los descuentos salariales no participan de los paros; y peor aún, por acomodamiento o cooptación ideológica se disponen al lado del patrón-Gobierno, así como, los intelectuales de la educación y la pedagogía para sacar provecho particular mediante contratos de investigación o de proyectos. La necesidad de trabajar en hasta triple jornada para mejorar la economía personal o familiar, reduce la vitalidad de las prácticas pedagógicas debido al agotamiento intelectual y psicofísico, pues el tiempo disponible para la reflexión crítica se disminuye sustancialmente.

La vida de los maestros se afecta por la violencia estructural que surge del sistema de desarrollo capitalista y golpea a la ciudadanía en general, con la pobreza, la corrupción, la concentración de la propiedad, la mercantilización de los derechos, etc. Los únicos que salen indemnes son los grandes empresarios, el capital multinacional y la clase política tradicional que legisla para la seguridad de sus dineros y privilegios. Un caso para resaltar es el problema grave en la prestación del servicio de salud a los docentes y sus familias: la contratación con los diferentes prestadores ha sido un fracaso porque éstas son empresas, sin visión de humanidad, que negocian con la salud y la vida de las personas.

Así pues, son muchas las situaciones de la sociedad, la economía y el Estado, que dañan el vivir bien de los maestros y sus familias, hasta llevarlo al estrés, una enfermedad que ha venido extendiéndose con graves consecuencias psicosomáticas en el magisterio. Estos quebrantos de la vida no son determinaciones históricas, ni fenómenos naturales de la humanidad, sino resultados del desarrollo del capitalismo que se produce, reproduce y legitima mediante prácticas sociales de dominación y explotación de los pueblos.

En este contexto, tomando nuevamente el epígrafe de Zemelman, es difícil ser maestro con dignidad humana, pero no es un imposible; o acogiendo el planteamiento de Zizek (2014), es un imposible por el



cual tenemos la responsabilidad de luchar hasta alcanzarlo, el imposible de hoy es el posible futuro. Por esto, la Escuela Territorio de Paz es una movilización pedagógica, política, social y ética que siembra y abona la esperanza y el pensamiento crítico en la niñez y la juventud, en la construcción participativa de los movimientos sociales y políticos de resistencia contra el neoliberalismo y por un modelo de desarrollo humano, democrático y justo. Así que el horizonte no es de contemplación, sino de lucha y la escuela que necesitamos tiene que ser abierta, dialogante, que camina de la mano con los procesos sociales de las comunidades en sus luchas por la defensa de la vida y la naturaleza. Una escuela dispuesta a aprender de las historias de vida de las gentes y los pueblos. Que el conocimiento no sea un instrumento de clasificación social, sino la comprensión transformadora y solidaria de nuestras experiencias para superar los miedos y atrevernos a cambiar.

Condición de trabajo del docente

Basados en la teoría de las clases sociales y teniendo en cuenta su función de intelectuales y de trabajadores del Estado, los análisis sociológicos han ubicado a los maestros en la clase media, o pequeña burguesía, estableciendo una diferenciación de inferioridad en la escala social de la clase dominante, pero de mejor posición respecto a los obreros de la industria, obras de infraestructura y de la población en condiciones de pobreza. Según las investigaciones de Contreras, Donaire, Vega Cantor, el magisterio está siendo arrojado a un proceso de proletarización como resultado de las dinámicas de la acumulación ilimitada del capital, la implementación de las políticas neoliberales en el campo laboral y educativo, y el arraigo del sentido funcional de la docencia, lo cual somete la profesión docente a las condiciones de las relaciones laborales y salariales, como una forma en la que el maestro vende su fuerza de trabajo y en las que los medios y los procesos de producción, así como la plusvalía, son ajenos al conocimiento y control de los trabajadores.

Según Donaire (2012, p. 29-41) y Vega Cantor (2015), la proletarización se traslada al magisterio, y a los intelectuales, con impactos de degradación de las condiciones de vida, de trabajo y del ejercicio de la profesión. En el análisis de este proceso han surgido dos corrientes de pensamiento: la proletarización como descalificación y como ideologización.



La proletarización como descalificación consiste en el detrimento de la condición docente, mediante la racionalización funcional de la enseñanza basada en la razón instrumental del trabajo y en la aplicación de las políticas de ajuste fiscal a las relaciones laborales y profesionales. La labor educativa se limita a un asunto técnico cuantificable que se observa y se evalúa a través de evidencias, portafolios, desempeños, tareas y resultados mensurables, moldeados a las exigencias de la economía, tanto en la esfera de la cultura en la formación de capital humano, como en las reformas jurídico - políticas dirigidas a la reducción de la función social del Estado, mediante la privatización y mercantilización de la educación pública, la adecuación de las instituciones para favorecer las dinámicas del mercado del conocimiento, el fortalecimiento del capitalismo académico y la seguridad de la inversión del capital internacional en el país.

La descalificación es un proceso de modernización tecnocrática y positivista, que reduce la práctica pedagógica al desempeño docente mediante la implementación de las reglas de la administración, la gestión empresarial, las nuevas tecnologías de la productividad, la información y la comunicación en educación. Esta situación conlleva al empobrecimiento de las condiciones de vida y del carácter intelectual de los maestros, por cuanto el interés es la reprobación laboral y profesional a través de dispositivos de seguimiento, control y rendición de cuentas como la evaluación anual de desempeño, los resultados de aprendizaje de los estudiantes (los cuales se miden a través de evaluaciones externas como PISA y Saber 11), la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje - TALIS-; los ascensos y salarios por méritos, incentivos por metas cumplidas sin incluir factores salariales, entre otras políticas relacionadas con la racionalización técnica de la instrucción escolar, que es la manera como el Estado Neoliberal concibe la educación pública.

La proletarización ideológica consiste en expropiar al maestro del sentido, los fines éticos y sociales de la educación y el sometimiento de la práctica pedagógica a la racionalidad de la acción técnico-instrumental de la educación estandarizada, por competencias, y en la que los técnicos especializados del MEN y de los empresarios definen qué, cómo y para qué se enseña en las escuelas públicas. Pero, además, trivializan el sentido de la pedagogía, puesto que lo sustraen de la acción creadora del pensamiento y del proceso de la formación integral, crítica y transformadora,



restringiéndolo a una mera instrucción operativa medible en informes técnicos, índices de calidad y resultados de los estudiantes en las pruebas externas, ajenas a la vida de la escuela, del estudiante y de las comunidades.

La sociedad, el Estado y los empresarios, ejercen una fuerte presión ideológica sobre los educadores para naturalizar los fines de la economía del mercado y de la sociedad del consumo, y hacerlos aparecer como bien común. En esta perspectiva, las autoridades educativas a nivel Nacional y de las Entidades Territoriales Certificadas, en cooperación con los empresarios, diseñan los currículos y los textos escolares de las instituciones educativas, los cuales se direccionan desde la OCDE mediante la imposición de índices sintéticos de calidad, criterios de eficiencia, excelencia e innovación educativa y cuyos resultados determinan una puntuación excluyente porque tiene como finalidad la clasificación - alto y bajo rendimiento - y descalificación de la escuela y del docente, no solo laboral, sino profesional e ideológica:

Si bien el análisis de los procesos de proletarización suele hacer referencia fundamentalmente a la pérdida de competencias técnicas y su desgajamiento de las funciones de concepción, con las que atribuir significación al trabajo, lo cierto es que en el ámbito educativo hay un aspecto más importante que el de la descalificación técnica, y es más bien de naturaleza ideológica. En el contexto educativo, la proletarización, si algo significa, es sobre todo la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente. La falta de control sobre el propio trabajo que pudiera significar la separación entre concepción y ejecución se traduce en el campo educativo en una desorientación ideológica y no sólo en la pérdida de una cualidad personal sobre un colectivo profesional. (Contreras, 2011, p. 32-33)

En Colombia, los sucesivos gobiernos han profundizado la proletarización de los maestros mediante la flexibilización laboral llevada a niveles de pauperización, a extremos de degradación de las condiciones del trabajo docente; es el capitalismo más salvaje que se apuntala en la economía extractiva de la naturaleza y del ser humano. El Decreto 2355 de 2009, que entrega la educación pública al sector privado (colegios en concesión, educación subsidiada, contratos con iglesias) conlleva que los maestros se vinculen en situaciones de contratos definidos máximo por un año, en relaciones laborales privadas regidas por el Código Sustantivo del Trabajo, con sueldos inferiores a los docentes oficiales, en las que muchas veces el rector y el dueño del colegio disponen hasta del tiempo libre de los maestros, con más de ocho horas de jornada laboral e incluso, obligándolos a asistir a actividades escolares sábados y domingos.



En el sector público, el Estado parapetado en la ideología de calidad educativa, expide ráfagas de políticas laborales punitivas: vinculación de educadores provisionales, existencia de varios estatutos de la profesión docente, incumplimiento reiterado por parte del gobierno de los acuerdos firmados con FECODE, disminución de las garantías en las prestaciones sociales y estabilidad laboral; implementación de medidas restrictivas y policivas contra el sindicato y el derecho a la huelga; Y aunado a todo esto, en complicidad con los empresarios culpabilizan a los maestros de la crisis de la educación pública, razón para atosigarlos de tareas, asignaturas, proyectos y programas educativos, restricciones en las condiciones pedagógicas de las escuelas, hasta llevarlos a situaciones extremas de estrés.

Sin embargo, la proletarización de los maestros no es un proceso mecánico o lineal. El docente como sujeto intelectual, ético, político y pedagógico, mantiene niveles de autonomía de decisión en el campo de la pedagogía, que, aunque tenga la presión directa o sutil de dispositivos de poder, puede tomar opciones sobre el sentido de la educación, el rol del docente y los procesos pedagógicos; de hecho, en el país hay escuelas y docentes que han asumido la pedagogía crítica como guía. Además, en Colombia, Fecode ha logrado resistir a la arremetida neoliberal contra el sindicalismo, en el ejercicio del derecho a la organización y la movilización, que es una acción propia del proletariado, y el Movimiento Pedagógico, ha logrado conquistar, mantener y defender avances importantes que fortalecen a los docentes en niveles de autonomía como trabajadores intelectuales.

Condición profesional del docente

Los deterioros o las reparaciones en las condiciones de vida y de trabajo trascienden a la vida profesional de los docentes. Si éstas se menoscaban, conjuntamente con las desmejoras de otros factores asociados, la profesión docente sufre alteraciones que minan las prácticas pedagógicas y conllevan al detrimento de la dimensión social y humana de la educación pública. Lo más grave de este daño es el desvío del sentido liberador de la educación como derecho fundamental y bien común, intercambiándolo a los valores de la mercantilización, hacia los intereses del mercado y la concentración del capital en los pocos dueños de las multinacionales.



El conocimiento y la cultura se convierten en mercancías que se venden según la capacidad de compra y consumo de los usuarios-clientes que son los estudiantes y las familias.

En estas lógicas de la economía, los estatutos de las ciencias económicas y administrativas basados en indicadores de gestión y calidad (productividad, eficiencia, competitividad, eficacia, resultados), se trasladan a la educación, concibiendo la institución escolar como una empresa para la utilidad; “la escuela de lo útil, la escuela de formato” (Zambrano, 2017). Es la escuela Gerencial, el rector es un gerente y los docentes unos funcionarios. En este sentido, la formación de la persona no se valora como potenciación de las facultades humanas, sino bajo la fórmula rentista costo-beneficio. Los fines de la educación se someten a la formación de capital humano como exigencia de las políticas de empleo definidas por la OCDE y el BM, y cuyo valor único absoluto es el hombre económico. Como dice Jurjo Torres:

Estamos, una vez más, ante el “homo economicus”, un ser humano reducido a constituir un elemento más en la cadena productiva, una clase de mercancía económica; se trata de instruir a trabajadores y trabajadoras eficaces, flexibles, polivalentes y fieles a los intereses de quien contrata.” (Torres, 2006. P. 27)

El dominio de las políticas neoliberales trae consigo la despedagogización de la escuela y la profesión docente (Mejía, 2012), puesto que subordina las prácticas pedagógicas a la elaboración y ejecución de dispositivos didácticos operativos, de seguimiento y control en la enseñanza como transmisión de los aprendizajes. Por lo tanto, despoja al maestro de su sentido, su esencia profesional y lo convierte en un técnico de la enseñanza, un institutor funcionario del Estado. Un operario que se limita a montar y aplicar estrategias y actividades para instruir en los mandatos del MEN, que son órdenes de la OCDE: Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA), estándares de la educación por competencias; a administrar el adiestramiento de los estudiantes en las pruebas externas con el fin de obtener éxitos clasificatorios según el Índice Sintético de Calidad de la Educación (ISCE). Éste es el espíritu del Estatuto Docente Decreto Ley 1278 de 2002 y por estas razones, hoy, no se necesita la formación pedagógica para ser docente, cualquier profesional entra al magisterio. Solo se necesita aprender a seguir instrucciones.

Bajo la concepción funcionarial enraizada en el magisterio, el Estado descarga sobre él andanadas de dispositivos como la evaluación docente, diligenciamiento de formatos, informes técnicos, tareas ejecutorias de las



políticas de inclusión y de focalización de los problemas que se le cargan a la institución escolar. Todo lo anterior, con la pretensión de cerrar brechas sociales, como si la educación fuera la causa y a la vez la redentora de los desastres producidos por el régimen capitalista, cuando en realidad es víctima de la violencia estructural y de la instrumentalización de la educación al servicio de los intereses del bloque hegemónico de poder. Pero, además, basado en el fundamentalismo del pensamiento único y la perfección del sistema, todo el peso de la crisis de la educación se descarga en los hombros de los educadores públicos.

Esta condición instrumental de la educación recae en un profundo malestar de los docentes:

Es un hecho que la profesión docente está peor valorada por la comunidad y la sociedad en general. El estrés y la alienación del profesorado nunca ha sido tan grande, a juzgar por el aumento de las enfermedades relacionadas con el trabajo y por el número de personas que abandonan la docencia o que planean abandonarla. El espectro de objetivos educativos y de expectativas depositados en las escuelas y la transferencia de problemas sociales y familiares al ámbito escolar, unidos a la imposición de una multitud de iniciativas de reformas inconexas, representan condiciones intolerables para el desarrollo sostenido de la educación, y también para una experiencia laboral satisfactoria. (Fullan, 2012, p. 141)

En Colombia, a pesar de las limitaciones que impone el régimen dominante, las luchas del magisterio, con el liderazgo de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - Fecode, ha conquistado niveles importantes de autonomía profesional en el campo de lo jurídico-político: la autonomía escolar, el Proyecto Educativo Institucional, el gobierno escolar y, sobre todo, ha venido construyendo el Movimiento Pedagógico como campo de resistencia transformativa de la educación. En la perspectiva de una educación alternativa, es importante resaltar el Paro Nacional del magisterio - 2017 -, que superó los límites de la lucha gremial y trascendió a la dimensión social en la defensa de la educación pública.

El docente, sujeto ético - político de la pedagogía

En lo que concierne al cambio, el docente es sin duda la clave. Por consiguiente, un liderazgo que no comprenda ni comprometa al docente fracasará. En este sentido, excluir a los docentes de la tarea de liderazgo o del proceso de cambio no es práctico ni político. (Fullan y Hargreaves 1996, p. 36-37).



Fullan y Hargreaves ponen en relevancia el rol del maestro en las transformaciones de la educación y, siendo que éstas no se originan desde los gobiernos por el carácter neoliberal del Estado, le corresponde al magisterio, como sujeto de cambio, asumir el liderazgo en el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico, en la perspectiva de la educación como acción emancipadora, y para ello, consolidar los Centros de Estudios e Investigación Docente - CEID, construir y fortalecer Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos, Círculos Pedagógicos y la Escuela Territorio de Paz.

Si bien es cierta la afirmación de Althusser de que la escuela es el aparato ideológico del Estado, también es una realidad que, como institución de la sociedad, es escenario de tensiones y en su interior tienen presencia fuerzas de resistencias sensibles a las desigualdades sociales, a la pobreza, a la guerra y a todo tipo de violencia: docentes, estudiantes y padres de familia que, renunciando a legitimar, producir y reproducir la dominación y explotación de los pueblos, se arriesgan a la lucha por la justicia, la democracia, la paz y dignidad. En la vida escolar, también, hay maestros que se niegan a dejarse abatir por la racionalidad técnico instrumental y, en medio de los peligros, solos y en colectivos, defienden la autonomía profesional e institucional, su posición de intelectuales, sujetos ético-políticos de la pedagogía.

Pensar la Escuela como Territorio de Paz, siguiendo el planteamiento de José Contreras Domingo (2011, p. 117-118) sobre el profesor como intelectual transformativo de Giroux, implica, en primer lugar, que los maestros se conciban, se formen y se apropien del trabajo de educadores como un trabajo intelectual. Que, mediante el pensamiento crítico y autocrítico permanente, establezcan puentes de comunicación entre la teoría y la práctica, como unidad dialéctica, dinámica, relacional, creativa y transformadora, para avanzar en la formación profesional docente. Que, en oposición a la acción técnico instrumental, rescaten la pedagogía como el “campo intelectual de la educación” según Mario Díaz o el “campo conceptual” planteado por Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverry (1997); es decir, la pedagogía como la posibilidad de que los maestros reflexionen sobre la escuela y la educación, se piensen a sí mismos y se conciencien de que son sujetos históricos de su estar siendo y participando en el mundo. En conclusión, que los educadores no nos dejemos quitar la pedagogía, que nos rebelamos contra la despedagogización de nuestra profesión y de la escuela.



En segundo lugar, en el marco de las pedagogías críticas, el proceso intelectual docente se relaciona con el estudio y comprensión de los “problemas y las experiencias de la vida diaria.” Esto nos dice que el maestro encuentra los temas y los textos de estudio en las realidades cotidianas, en los contextos que atañen a la vida de la comunidad educativa, los movimientos sociales y de los pueblos. Por consiguiente, las pedagogías críticas no son un recetario de ideas, ni un discurso traído desde fuera de las prácticas pedagógicas, son una posición epistemológica que el docente construye en sus diálogos pedagógicos con los estudiantes sobre las circunstancias que los afectan como seres en el mundo. Ortega, López y Tamayo (2013, p. 137) nos hablan de: “una perspectiva pedagógica que se alimenta de las visiones epistemológicas que asumen la realidad y el conocimiento como construcciones sociales mediadas por el lenguaje, la intersubjetividad y los intereses éticos y políticos que caracterizan las prácticas pedagógicas”.

En tercer lugar, en el campo de las pedagogías críticas, el docente no es sólo un intelectual estudioso de la realidad; sino que busca comprenderla para transformarla. Elaborar discursos de sentido alternativos del mundo de la vida; potenciar otras interpretaciones, diferentes lecturas de las realidades económicas, sociales, culturales y políticas que subyacen y caracterizan la vida cotidiana de las gentes. Afianzar con los estudiantes las esperanzas de cambio y construir colectivamente, a partir de la crítica y la autocritica seria y rigurosa, posibilidades de emancipación humana. Freire (1997, 42) y Giroux (1990, p. 178) nos invitan a combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad.

Todo lo anterior, nos lleva a afirmar que la Escuela Territorio de Paz es una acción política y pedagógica de desobediencia civil: es un llamado a desobedecer la educación estandarizada, por competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, a desacatar el Índice Sintético de Calidad Educativa. Frente a una escuela deshumanizada, utilitarista y uniforme, la resistencia es levantar la escuela de la vida y para la vida. Desprenderse de los textos de las editoriales, de la multinacional Pearson y de su franquicia Santillana, es hacer desobediencia civil frente a los textos que, con el aval del Ministerio de Educación Nacional, los empresarios de la educación negocian para controlar el conocimiento y los procesos pedagógicos:

Los libros de texto, como material escolar que precisa de una aprobación oficial por parte del Ministerio o Consejería de turno representan y traducen, en teoría, la visión oficial, la interpretación autorizada de los requisitos



para considerarse una “persona educada” y, en general, la definición institucional de “cultura”; o sea, lo que por tales términos entienden el Estado y/o las Comunidades Autónomas. En el fondo no es sino una imposición autoritaria de lo que es o no bueno, válido, cierto, etc., y, al mismo tiempo, de sus dimensiones antagónicas. La sola existencia de una legislación que obliga a pasar por el registro y censura a todos los libros que se presentan bajo la etiqueta de “libro de texto” supone una amenaza contra la libertad de conciencia y la libertad de cátedra. De hecho, sabemos que existen libros que no pasan esta censura, algunas de estas negativas incluso trascienden a la prensa, con lo que es fácil que tal “error burocrático” tenga posibilidades de subsanarse, pero otros no. (Torres, 2012, p. 156-157)

Las realidades local, nacional y global, nos proporcionan los textos de estudio para la educación integral de los alumnos en la escuela: el deshielo de los nevados, la deforestación de la Amazonía y de las cuencas de las fuentes fluviales; las sequías, contaminación del agua y el aire, los desastres ambientales, la comercialización de la salud y la educación, la tierra, la propiedad, entre otras situaciones. Por lo tanto, los estudios de las áreas del conocimiento, las artes, la corporalidad y la cultura, adquieren nuevos sentidos y dinámicas: no son finalidades en sí mismas, son herramientas para la formación del estudiantado y de los maestros en el pensamiento crítico con el propósito de comprender y transformar el mundo. Lo anterior pone en evidencia que el docente en la construcción de la Escuela como Territorio de Paz tiene el imperativo de ser estudioso y riguroso en el conocimiento, salir de los acomodamientos y disponerse a enseñar y a aprender mediante la investigación y el diálogo pedagógico.

Ser docente es una opción ética, política y pedagógica que, por sus condiciones de vida, laborales y profesionales, tiene la responsabilidad de liderar y articular la defensa de la educación pública como derecho fundamental y la dignificación de su profesión a las luchas políticas y sociales por la construcción de la soberanía de los pueblos. Esta lucha emancipadora tiene que darla en los campos de la pedagogía, el conocimiento, el sindicalismo, el movimiento social y la política por un poder alternativo. Igualmente, articular estos escenarios en los ámbitos de la institución escolar, local, regional y nacional. No se trata de acciones aisladas, sino de un proceso colectivo complejo de unidad y de transformación social.

En este proceso de la construcción de la Escuela Territorio de Paz, son necesarios cambios estructurales en la formación inicial y en ejercicio de los docentes. Se necesita formar al maestro democrático para la demo-



cratización de la escuela; que tenga la humildad en el sentido de Freire (1994) en la cuarta carta en “Cartas a quien pretende enseñar” para reconocer su condición de finitud, que no lo sabe todo, pero que tampoco ignora todo; que asuma la profesión con mentalidad abierta a la enseñanza y al aprendizaje con los otros, que son los oprimidos; como proceso de concienciación política y colectiva de la verdad. Que viva la educación en una relación de encuentro con los otros, como nos lo ha enseñado el Movimiento Pedagógico con la presencia de los colectivos, equipos, grupos pedagógicos; nos lo enseñó Freire con los Círculos de Cultura en el trabajo político de alfabetización en la lucha de los sin tierra en Brasil; lo estamos aprendiendo nosotros con los procesos de conformación y consolidación de los Círculos Pedagógicos.

En conclusión, el CEID-Fecode invita a los maestros y las maestras a asumir los desafíos de la construcción de la Escuela Territorio de Paz, a ponernos a la altura de los acontecimientos históricos que nos incitan a soñar caminos de emancipación; nos exhorta a imaginar otra escuela y otro país; a renacer en la confianza en la posibilidad del cambio social. Avancemos en la revitalización del Movimiento Pedagógico Colombiano y Latinoamericano, en la Construcción de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos, en la conformación de los Círculos Pedagógicos: el trabajo pedagógico colectivo, solidario, dialógico, nos reafirma en la esperanza crítica transformadora, porque no nos sentimos solos; nos damos cuenta que estamos acompañados; que no trabajo por el otro ni el otro trabaja por mí, sino que trabajamos juntos. Es una de tantas respuestas que pueda tener la pregunta de Alain Touraine ¿Podremos vivir juntos? Sí, es el reto de la Escuela Territorio de Paz, los Círculos Pedagógicos y los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos.

Bibliografía

- Álvarez Gallego, Alejandro. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. En Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina, Compiladores: Albert Martínez Boom y Alejandro Álvarez. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Contreras Domingo, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras Natera, Miguel Ángel. (2015). Crítica a la razón Neoliberal. Del neoliberalismo al posliberalismo. México: Edicionesakal



- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Echeverry, A., & Zuluaga, O. (1997). Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. *Revista Educación y Ciudad* (4), 12-23.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Nueva York: Amorrortu Editores.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayos sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ortega Valencia, P., López Cardona, D., & Tamayo Valencia, A. (2013). *Pedagogía y Didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Buenaventuriana.
- OXFAM (2017). Radiografía de la desigualdad. Lo que nos dice el último Censo agropecuario sobre la distribución de la tierra en Colombia.
- _____ (2017). Informe. Una economía para el 99%
- Portelli, H. (1983). *Gramsci y el bloque histórico*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ramírez, J (2016). La victimización de los docentes, a propósito de la terminación del conflicto armado entre las FARC - EP y el Estado. En *Revista Educación y Cultura* 116, Bogotá: CEID Fecode.
- Stiglitz, Joseph E. (2012). *El Precio de la desigualdad. El 1% de la población tiene lo que el 99% necesita*. México: Taurus
- Sousa Santos, Boaventura de (2017). *Trece cartas a las izquierdas*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Tenti Fanfani, Emilio. (2007). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

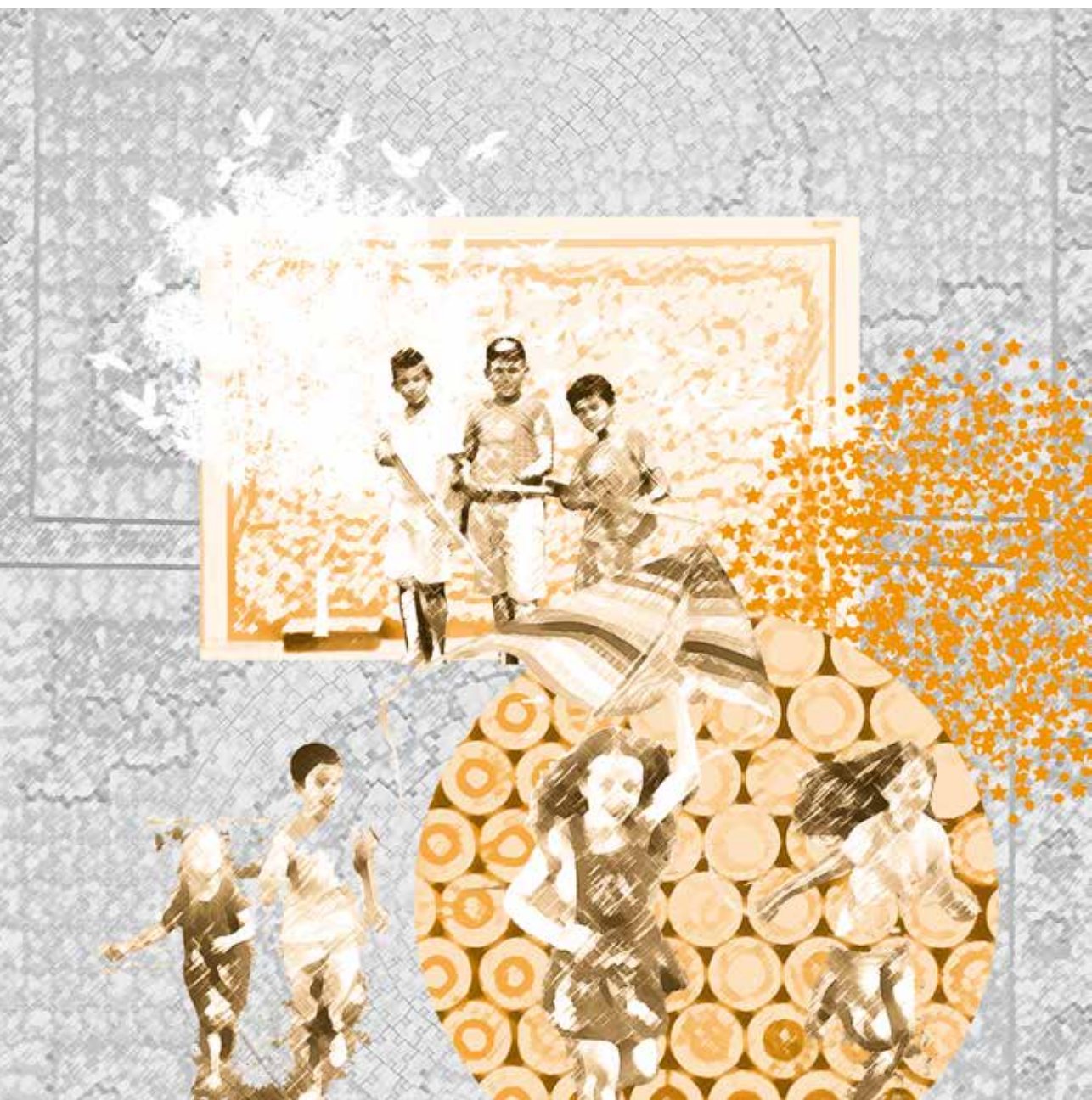
Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

Zambrano Leal, Armando (2017). La escuela de lo útil, la escuela del formato. FECODE - Ceid Revista Educación y Cultura. La movilización social. Un acontecimiento histórico del magisterio colombiano, No. 121

Vega Cantor, Renán (2015). Los profesores como nuevos proletarios. Artículo de opinión. Rebelión.org

Zemelman, H. (2010). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI.







Las escuelas en paz y para la paz, sí son posibles

Henry Humberto Sánchez Heredia

CEID - Fecode

“La educación tiene conexiones fundamentales con la idea de la emancipación humana, aunque ésta se mantiene en constante peligro de ser capturada por otros intereses. En una sociedad desfigurada por la explotación de clases, la opresión sexual y racial, y el peligro crónico de guerra y de destrucción ambiental, la única educación que se merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte en su propia liberación. La empresa de la escuela no es la propaganda. Es la de habilitar a la gente en el conocimiento, destrezas y conceptos relevantes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado. En el sentido fundamental, el proceso de educación y el proceso de liberación son lo mismo. Son aspectos del doloroso crecimiento de la sabiduría y autocontrol colectivos de la especie humana (...) En estas circunstancias, la educación llega a ser una empresa riesgosa. Los maestros también tienen que decidir del lado de quién están”.

CONNEL, 1982.



Luego de un recorrido por algunas de las consecuencias de la guerra que aún padece la mayoría de colombianos en campos y ciudades, de profundizar en las falacias e imposiciones de la política educativa, de escudriñar los problemas y rupturas de la sociedad y de la maltratada democracia y algunos de sus efectos en la vida cotidiana de las escuelas, de los estudiantes y los maestros; el Movimiento Pedagógico colombiano se reafirma en que sí es posible la construcción de la Paz en Colombia, y en que la educación y la escuela están en condiciones de hacer los aportes en la formación de conciencia y pensamiento crítico para la transformación cultural y social. Pero ¿cuáles son los caminos, laberintos, obstáculos, la variedad y singularidad de opciones propias del mundo de la escuela para asumir este reto político- pedagógico?

El arte de resistir: opción para la transformación desde la vida cotidiana de las escuelas.

Seguramente para los administradores de la política educativa y para algunos docentes y directivos docentes el camino más fácil, seguro, “eficaz y eficiente” es su adaptación, acomodación y aplicación; así cumplen con las demandas de los organismos internacionales y pueden aspirar a obtener los pírricos estímulos y premios por su ingenua y superficial capacidad para implementar una instrucción de pobres para pobres. Es ya conocido que, para cumplir esta función, solo se requiere una gran dosis de sumisión; no es necesario pensar, estudiar, planificar, conversar, ni asumir el conflicto como algo humano, simplemente hay que seguir los instructivos y cumplir con la rendición de cuentas hasta llegar cada año a “la gran celebración del Día E”. ¡Qué fácil es instruir de esta manera! pero, que perverso e irresponsable es aceptarlo como una mercancía que niega el derecho pleno de la educación a las nuevas generaciones.

La profesora Diana Peñuela plantea que “asumimos la resistencia como condición humana, histórica y ética de los maestros”(2011, p.3) la define entonces, como “el arte de resistir” desde la pedagogía a todas las imposiciones, autoritarismos y totalitarismos a las que están expuestas las escuelas; que por su carácter público, las hace aún más vulnerable y expuesta no sólo a los mandatos neoliberales, sino a todas las problemáticas que dejan la injusticia, la pobreza, las expresiones de la guerra y la diversidad de puntos de vista que, desde intereses generalmente preconfigurados, intentan o influyen en ellas.



El arte de resistir, invita a los maestros a ser autores y actores de la reflexión y la práctica pedagógica, es un acto de creación permanente con un sentido ético y estético, es la posibilidad de hacer día a día, momento a momento, de la enseñanza una experiencia pedagógica y del aprendizaje, una nueva experiencia que aporta a la apropiación crítica del conocimiento y a la formación ética, estética y política; vale resaltar que la experiencia humana tiene como escenario el cuerpo, en este se sintetizan y se manifiestan las facultades humanas a través del lenguaje verbal y expresivo, y de las técnicas corporales con las que se relaciona con el mundo material y simbólico. Si la resistencia pedagógica se materializa en la experiencia, éstas se constituyen en,

Espacios de fuga que no pueden ser controlados ni por indicadores de evaluación, ni por otro tipo de mecanismos que buscan ajustar la calidad de la educación en términos de eficacia y eficiencia, y estos espacios pueden ser de movilización y creatividad de los maestros en relación con su práctica pedagógica o el considerar su oficio como un “arte” en términos de cómo se asumen y transforman como sujetos y de cómo generan otras formas de pensamiento desde su quehacer con los sujetos con los cuales interactúan. (Peñuela, 2011, p.4)

Si bien la experiencia personal es imprescindible, es condición esencial hacer de las experiencias escolares un acto colectivo; se reconoce que la educación escolarizada es una práctica social, y que las relaciones sociales en las que están circunscritas dichas prácticas son definitivas en los procesos de formación humana, se hace necesario develar qué relaciones acontecen en la escuela, cómo se regulan y cuáles son sus características. ¿Son relaciones de poder, dominación y reproducción, o son relaciones democráticas para la emancipación?, ¿Qué reflexiones generan y cómo se conflictúan dichas relaciones?, o ¿son aceptadas y asumidas acríticamente en el trabajo escolar, al igual que se ejercen en el mundo del trabajo?

Vale resaltar la división entre trabajo y juego que se vive en la escuela; generalmente, por transferencia del mundo fabril, cuando se está trabajando en el salón de clase y en los eventos promovidos por los adultos, como las celebraciones en comunidad, se reproducen las relaciones de poder propias del mundo del trabajo, es decir relaciones verticales o llamadas de respeto hacia quien dirige y hacia el mismo evento; mientras que en los pocos espacios que se tienen para el ocio y para el juego, donde se disfruta de manera genuina la experiencia lúdica, se vivencian unas relaciones más humanas, con tintes de democracia.



Las relaciones social pedagógicas que se dan en la escuela: relación maestro - estudiante, maestro - maestro, estudiante - estudiante, directivo - maestro, directivo - estudiante y escuela - realidad social, si son democráticas y no de dominación, por su carácter dinámico y formativo, deben estar mediadas por la conversación, la auto crítica, el reconocimiento de la subjetividad humana, el diálogo, la pedagogización del conflicto. No se deben dejar de lado otras relaciones, como la relación consigo mismo, abordada desde la antigüedad por la filosofía y de la cual Nietzsche plantea lo difícil que es: descubrirse a sí mismo, oírse, aguardarse (cuidarse), amarse y superarse a sí mismo; es en la relación con el mundo de la vida y el mundo escolar que se dan los procesos de autoformación, es un acto de resistencia; la relación con los artefactos tecnológicos de la informática, la telemática y la imagen, son una nueva realidad que ingresa a la escuela como un nuevo actor, modificando sustancialmente las relaciones ya mencionadas y los medios para la apropiación del conocimiento.

Así, la autoridad es un regulador que facilita la realización de los procesos del conocimiento y de formación humana, donde todos son reconocidos como sujetos con una historia y con un cúmulo de experiencias y posibilidades de creación y aprendizaje. Es en esta compleja trama de relaciones que acontece la vida cotidiana en la escuela, siendo el mejor escenario para vivenciar una verdadera democracia, donde la organización y la participación de todos los actores se corresponda con el sueño de construir escuelas autónomas y democráticas. No se puede olvidar, en ningún momento la complejidad, los reveses y la fragilidad de la democracia, no sólo en la escuela, como lo plantea Estanislao Zuleta (1995): “la democracia implica la aceptación de un cierto grado de angustia”, “es muy fácil elogiar la democracia, pero es muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia es aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo”. Zuleta hace este llamado porque “la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora”, al igual que la pluralidad y diversidad de actuaciones de los actores escolares, van tejiendo los procesos democráticos.

La democracia al igual que la paz, no pueden caer en el reduccionismo de un discurso y una celebración más, deben ser un acontecimiento permanente que se nutre de múltiples experiencias en las que la incertidumbre, la espontaneidad, el respeto, el error, el conflicto, las diferencias



y los acuerdos se tejen en una sola trama en la que se deconstruyen y construyen los procesos pedagógicos, formativos y democráticos. Esta es una tarea compleja, que exige trabajo colectivo, así como, capacidad y compromiso cívico, especialmente de los maestros para no desfallecer y de manera lenta pero segura, aportar a la formación y la construcción de una verdadera democracia donde la paz y los Derechos Humanos sean garantía de un buen vivir; de éste valor cívico y pedagógico deben continuar dotándose los maestros en cada escuela de Colombia, en cada municipio, en las regiones y en la organización sindical, trabajando con las organizaciones sociales que comparten el compromiso de hacer de la Escuela Territorio de Paz. Ésta es la mejor construcción y expresión de la resistencia pedagógica.

A manera de síntesis, para una mejor comprensión de la resistencia pedagógica, como condición esencial en la construcción de la democracia y la Escuela Territorio de Paz, se presentan las categorías propuestas por Henry Giroux en el libro *Teoría y Resistencia en Educación*:

1. Primera: “Las categorías centrales que emergen en la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo” (p.145)
2. Segunda: “El poder no es unidimensional; es ejercido como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación” (p.145)
3. Tercera: “En los actos creativos de resistencia se van encontrando las “imágenes fugaces de libertad” (p.145).
4. Cuarta: “La resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía” (p.145).

Los problemas escolares, en espera de soluciones.

Se puede plantear que la resistencia pedagógica es un legítimo derecho de los maestros y de los estudiantes. Uno de sus propósitos es el abordaje riguroso y comprometido de los problemas y carencias que se están incrustando en la escuela, profundizando el estado de crisis de la Educación Pública, desde el preescolar hasta la educación superior, y en



proporciones similares en la educación que venden los empresarios a los que no les interesa o a los que no tienen el derecho a la educación en escuelas estatales.

La identificación, delimitación y teorización de los problemas escolares puede ser el punto de partida hacia la construcción y consolidación de los Proyectos Pedagógicos Alternativos que incursionen en procesos de transformación de cara a la realidad cultural, social y política, en este ejercicio, además de ganar en procesos de organización y participación comunitaria se desarrolla la conciencia individual y colectiva y el compromiso con la tarea educativa de las mayorías de la población que vive en la pobreza, la segregación racial y de género, el abandono del Estado y de las consecuencias de la guerra y las diferentes formas de violencia que atraviesan campos y ciudades impactando en mayor magnitud a los desprotegidos; no se debe desconocer que la crisis en la que vivimos es consecuencia de la injusticia social causada por los que a través de la historia han saqueado la riqueza nacional, dejando en la miseria a la población y acabando con la naturaleza, en su afán desmedido de poder económico y político, sin importarles la miseria a la que están conduciendo a la nación. La escuela inmersa en este mundo patas arriba, además de convivir con estas condiciones de miseria cultural y económica, es objeto de las imposiciones de las políticas neoliberales, actuando en contravía del derecho a la paz, como se ilustra en el siguiente enunciado de los problemas considerados estructurales de la educación:

1. Desfinanciación de la educación. Del 2001 hasta el 2017 se le han quitado más de ochenta billones a la educación.
2. Negación del derecho a la educación preescolar a los niños de tres a cinco años, y a un alto número de adolescentes que no tienen acceso a la educación media y la mayoría de jóvenes que se les niega el derecho a la educación superior o técnica.
3. Pésimo estado de la infraestructura educativa, carencia de las condiciones materiales básicas en las instituciones educativas.
4. Ausencia de programas de bienestar estudiantil (nutrición, salud y juego).
5. Instrumentalización de la formación humana, a través de las competencias, estándares, Derechos Básicos de Aprendizaje y de la evaluación como dispositivo de control y de medición de resultados. Por esta vía se niega el derecho a pensar, al conocimiento, a las artes y la educación física.



6. Desconocimiento y negación de las singularidades y particularidades propia de cada una de las escuelas.
7. Imposición de contenidos por parte de los empresarios, demandando mano de obra barata, instrucción y capacitación para el “empleo”.
8. Delegación de responsabilidades diferentes a la formación a las escuelas.
9. Carencia de programas para la atención a la población escolar especial, ésta se disfraza con estrategias como la inclusión.
10. Desconocimiento y desconfianza del trabajo de los docentes y desmejoramiento de sus condiciones laborales y profesionales.

Seguramente si se analiza la situación de cada una de las escuelas, se van a encontrar otras problemáticas y carencias que deben ser incorporadas para poder ejercer la resistencia pedagógica de manera holística y con una distinción categorial, para así establecer los procesos necesarios hacia la solución de la crisis de la educación pública y aportar a la sociedad algunas herramientas para la construcción de la paz.

A manera de precisión, se hace énfasis que para la transformación de la escuela, es condición sine qua non, adelantar procesos de organización y participación con el liderazgo de los maestros y los estudiantes hacia la constitución de colectivos de trabajo como los Círculos Pedagógicos, éstos deben precisar a qué se va a hacer resistencia pedagógica, qué significa y cuáles son sus implicaciones; además, debe dotarse de una fundamentación teórica, política y pedagógica como marco de referencia para la construcción de proyectos pedagógicos alternativos, no sobra enfatizar que éstos se deben realizar desde una teoría y metodología crítica y no desde las lógicas capitalistas, positivistas, conductistas y funcionales que desconocen los problemas y carencias y se centran en los resultados como éxito o fracaso. “La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión” (Giroux, 1992, p.144), estableciendo una relación dialéctica entre lo que sucede por dentro de la escuela, su entorno cultural y las imposiciones de organismos internacionales y gubernamentales que pretenden atar la escuela desde sus políticas y dispositivos. Es en este escenario en el que se da la lucha político-pedagógica, que a pesar de las pretensiones de dominación se cuenta con espacios en los que se puede y se debe actuar autónomamente y en el ejercicio de la libertad de enseñanza.



Para finalizar, la resistencia pedagógica y política son procesos, que además de mantener un alto grado de complejidad, son de largo aliento, en los que paso a paso se va ganando en la formación de conciencia crítica y en la construcción de escuelas democráticas y autónomas, hasta conquistar el derecho pleno a la educación para la población colombiana; quien tiene el derecho a la educación tiene la posibilidad de conocer y participar en la conquista de todos los derechos de los seres humanos y de la naturaleza, ésta es la apuesta de la Escuela Territorio de Paz.

Bibliografía

- Bárcena, Orbe y otros. Pensar la educación desde la experiencia. Revista portuguesa de pedagogía. 2015.
- Giroux Henry. Teoría y resistencia en educación, siglo XXI editores. 1992
- López, D. y otros. Neoliberalismo y educación. Ediciones del CCC. 2016
- McLaren Peter. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Paidós Educador. 1997
- Nietzsche Friedrich. Así hablo Zaratustra. Libro electrónico
- Peñuela, D. (2011). El “arte de resistir” desde la pedagogía y la condición humana del maestro. Cuestiones De Filosofía, (12). <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.665>
- Roldán Ofelia y otros. Educar, el desafío de hoy. CINDE, Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 2005
- Zuleta Estanislao. Educación y Democracia, un campo de combate. Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio, Bogotá. 1995.
- Zuluaga Olga Lucia. Foucault, la Pedagogía y la Educación. Cooperativa Editorial del Magisterio, Bogotá 2005.







Ocho orientaciones para la escuela como territorio de paz

Luis Alfonso Tamayo Valencia

Revista Educación Y Cultura - Fecode

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación-FECODE, a través de su Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-CEID, ha levantado la bandera de hacer de la Escuela Territorio de Paz, comprometiendo para ello el estudio serio y documentado de las condiciones que la hacen posible, buscando abrir una cultura del debate que permita sistematizar las experiencias que se vienen tejiendo en las regiones y direccionar un proyecto propio enraizado en los ideales del Movimiento Pedagógico que, como es sabido, se orienta a recuperar la dignidad del maestro por el reconocimiento de su propio saber y el empoderamiento como sujeto social frente a las políticas del gobierno. Así se ha podido constatar en los múltiples talleres y seminarios realizados en todo el país, además de dos ediciones de la revista Educación y Cultura sobre el tema.

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 o jurídicos; de tal manera que los medios oficiales no cesan de producir información, hablan del presupuesto para la paz, de cómo preparar las fuerzas militares para el postconflicto, de la construcción del marco jurídico para la paz, y por supuesto, el gobierno pretende por repetición convencernos de que todo lo que hace es para lograr la paz. Pero una cosa es lograr Acuerdos para terminar el conflicto armado y otra consolidar las condiciones necesarias para una paz estable y duradera.

Consideramos que más allá del boom de los medios de comunicación, la exigencia de hacer de la Escuela Territorio de Paz parte de un contexto que es preciso reconocer y el cual es ampliamente abordado por el trabajo de la profesora Piedad Ortega (2015, p.9) quien cita al padre Javier Giraldo cuando nos plantea:

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 esta 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.

Se refiere también a la cátedra de paz, Ley 1732 de 2014 cuyo articulado señala: “Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz para Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas”. Señala también un conjunto de normativas, documentos, investigaciones y grupos de trabajo social y comunitario, además del Museo Casa de la Memoria en Medellín (2015) y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación en Bogotá(2012) y lo que ella denomina “literatura testimonial” con autores como: Alfredo Molano, Arturo Alape, Patricia Nieto, Darío Villamizar, Vera Grave, Fernando Gonzalez, Francisco Montaña, Leonor Esguerra, Evelio Rosero, Mary Daza, Hector Abad, Adolfo León Atheortua, Germán Álvarez Gardezabal, José Eustasio Rivera, León Valencia, Patricia Lara, Miguel Angel Beltrán, María Jimena Duzán, Gabriel García Márquez, Alba Lucía Angel, Javier Giraldo, Yesid Campos, Olga Behar. Textos estos que pueden ser aprovechados para elaborar una ruta de formación con la selección, tematización, problematización, apropiación y resignificación del tema de la violencia en Colombia, en clave de la pedagogía crítica. Y concluye:



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. (Ortega, 2015, p.13).

Hay aquí una búsqueda, un contexto y una propuesta. En este mismo sentido, Francisco De Roux (1990, p.175) 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? ¿Cómo construir la paz en un país polarizado en extremos irreconciliables? ¿Cómo sería posible ensanchar el centro en lugar de agudizar los extremos?

Pero de todos esos vacíos que han 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.” (De Roux, 1990, p.185)

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 alcanzar la madurez necesaria 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, desde otro punto de vista: “desarrollar la inteligencia social, con los juicios y las emociones morales, y la disposición para la acción justa” (Jaramillo, 1999, p.61)

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

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 democrática apunta a la formación ética, estética, lúdica, política y 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 para 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. En este documento se asume la paz como una práctica social, una forma de vida y como un proyecto de construcción colectiva, con base en la identificación de problemas y la esperanza, de que, entre todos, podemos llegar a acuerdos para actuar de otra manera.

La paz como una dimensión ética y política anclada en los propósitos del Movimiento Pedagógico Colombiano implica asumir que la democracia, la paz y la educación para la paz, no son asuntos solamente de erudición, sino de virtud; no es un problema de pruebas, de competencias para la paz, de más indicadores, eficiencia, eficacia, de más formatos o portafolios pues “las investigaciones han mostrado una y otra vez que la repetición de un discurso ajeno no transforma las convicciones profundas, la mentalidad ni la acción de las personas” (Jaramillo, 1991, p.54). Es, más bien un problema de reconocimiento, cómo me reconozco frente al otro



y sus derechos, que yo merezco respeto y que lo respeto a él también, hacer parte de la construcción de un ambiente de convivencia y diálogo me permite vivir productivamente aún en las diferencias; por lo tanto no se trata de idealizar la paz, no se trata de pensar que viviremos estando todos de acuerdo, pues eso se llama dogmatismo y es el ideal del fascismo (todo mundo le obedecía a Hitler y eso no significó estar en paz).

Estanislao Zuleta nos dice que los griegos lograron hacer filosofía porque tenían dos elementos fundamentales: primero la lógica, que permite argumentar, demostrar, dar razones, decir porque se piensa así sin ejercer la violencia física; Parménides de Elea decía que el ser es lo que es, pero Heráclito de Éfeso por otra parte planteaba que todo cambia, entonces al encontrarse los dos lo que se exige son demostraciones y argumentos, y a quien tenga los más sustentados se le da la razón, eso se llama democracia; es el respeto a las diferencias y la posibilidad de vivir todos en el mismo país aunque pensemos diferente. También hicieron filosofía porque tenían muchos dioses y entonces no había pensamiento único sino diversidad de creencias.

La libertad no solamente hizo posible la aparición de la ciencia en Grecia sino también la tragedia. La carencia de un texto sagrado que haga las veces de referente absoluto o de dogma produce angustia, porque cada cual tiene que buscar en qué creer, una guía para su acción o para decidir su vida. Es muy fácil elogiar la democracia, pero es muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia es aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo. (Zuleta, 1995, p.90)

Ese es el ideal de la ilustración, Immanuel Kant (1780) sostenía que una persona es mayor de edad cuando puede pensar por sí mismo, ponerse en el lugar del otro y ser consecuente con lo que piensa. Para educarnos necesitamos a los demás, nacemos en una comunidad cultural, por eso nos tenemos que ir educando, porque nacemos inacabados; ese reconocimiento de la finitud es lo que nos permite reconocer que necesitamos al otro, somos personas que vivimos en sociedad. Pero la práctica de la democracia es la superación de la angustia de tener que decidir, pues como expresó Kant, la minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro, vale decir tener criterios para actuar y decidir.

Se presentan entonces, ocho orientaciones como indicadores de caminos, que pueden aportar a definir la dirección a tomar en las instituciones, para construir esta educación para la paz.



1. Resignificar los imaginarios sociales sobre el conflicto.

Se ha vuelto lugar común reducir el problema de la construcción de la paz a la superación del conflicto con actores armados ilegales y muchas veces esta reducción y simplificación se reproduce también en la escuela. Es urgente pensar las posibilidades de la escuela y particularmente de las Ciencias Sociales para la construcción de un currículo desde posturas pedagógicas y didácticas que apunten a *comprender* el conflicto y diseñar alternativas de educación integral para la paz.

Malagón (2012) caracteriza la relación escuela-conflicto bajo los siguientes aspectos:

- Poca claridad sobre los actores de la violencia y el desconocimiento de sus orígenes, ante la tendencia a atribuir todo a la guerrilla, se piensa que, si esta desaparece, entonces todos los problemas se solucionan.
- El Proyecto Educativo Institucional en la mayoría de las Instituciones está alejado de un enfoque crítico desde el reconocimiento del contexto social.
- Se ha considerado a los historiadores y a la historia como simple narración de acontecimientos, fechas y personajes, sin potencia para su comprensión como construcción social compleja.
- Una insensibilidad social frente a los hechos de violencia, bajo gran influencia de los medios de comunicación.
- Un desconocimiento de los jóvenes que están llegando a las instituciones educativas con problemas de exclusión, violencia, marginamiento y vulneración de derechos.

Acorde con este análisis, se hace necesario pensar e investigar ¿cómo afecta a la escuela que niños y niñas estén en medio del conflicto? ¿cómo resuelven los jóvenes las amenazas del entorno? Para ello se han ensayado programas para retenerlos en la escuela, pero no se han sistematizado las experiencias de maestros y estudiantes, que ven afectados sus espacios, sus tiempos, sus fines y contenidos por la presencia de actores armados y muchas veces por el reclutamiento voluntario o forzado. O también se pregunta por lo que se hace en las instituciones urbanas donde “no pasa nada” porque están alejadas, son de élite o siempre han estado protegidas.



Se propone entonces estudiar el conflicto y la paz como imaginarios sociales para construir un saber sobre estos temas y tomar una posición como ciudadanos, como país, hacerlo un asunto público que compete a todos y a la identidad nacional. (Malagón, 2012).

Sin embargo, como es costumbre en el país, el problema de la enseñanza de la historia se ha resuelto con la expedición de un Decreto que la hace obligatoria y la convierte en una asignatura, pero la pregunta por esta enseñanza no puede reducirse a la discusión sobre la oportunidad o no de un decreto, con la ingenua creencia de que las normas transforman las culturas de manera mecánica. Por el contrario, preguntar por la historia y su lugar en el sistema educativo es un asunto complejo que tiene que ver tanto con el estatuto mismo de la historia como con la pedagogía. (Fontana, 2018)

Desde el punto de vista de la historia: el debate está abierto sobre la atención marginal, el desconocimiento o la banalidad que la sociedad y los medios han otorgado a los asuntos que tienen que ver con el pasado y con el presente de nuestra vida social, de nuestra memoria colectiva y por tanto de la manera como nos constituimos como nación. La historia que predomina, desde el sentido común, está colonizada por la frivolidad, la inmediatez y los intereses de los medios de comunicación que la reducen a una transmisión ordenada de sucesos en una sociedad líquida, cuya cultura del espectáculo no deja espacios para el análisis, la comprensión, la construcción de memoria y conciencia socio crítica sobre lo que acontece.

Desde la pedagogía es preciso preguntarnos por la finalidad de la enseñanza de la historia, por la pertinencia de sus contenidos, por la didáctica y por las formas de evaluación que se utilizan. Porque al parecer, se pretende indicar que el tema de la historia es demasiado importante para dejarlo en manos de los maestros y ha sido reducido a fechas, héroes, conmemoraciones, copado por las versiones oficiales de lo que acontece, sin distancias ni pluralismo y diluido entre las ciencias sociales.

Hay un temor a contar y saber la historia desde el pensamiento crítico y el análisis diverso, pues permite interpretar el horizonte de sentido que nos constituye, para contar una historia que nos ponga en la ruta de la emancipación por la toma de conciencia de una memoria colectiva para entender mejor las condiciones sociales y económicas, políticas y culturales que han instituido un país desigual, injusto y excluyente. En un país



convulsionado y manipulado, con brechas sociales tan grandes y problemas eternos sin resolver, enseñar historia es un peligro y hacer esfuerzos por generar con ella un pensamiento propio y emancipador puede llevar aún hasta la muerte.

La enseñanza de la historia es un imperativo político, generador de identidad, que tiene que ser asumido con responsabilidad por toda la sociedad y de ninguna manera en su legislación y fomento deberá ser colonizada por intereses de grupos conservadores, nostálgicos de un pasado heroico que hoy quieren restaurar desde la escuela.

La verdad, la justicia y la reparación tan publicitada en los estrados judiciales, no puede ser posible si no recuperamos la memoria en su complejidad y diversidad, en su potencia para la interpretación de la realidad y la asumimos como vía al pensamiento crítico que es el que va a la raíz de los problemas y de las situaciones sociales para mover y justificar las acciones organizadas, superando esa visión predominante de la memoria como retrato fiel, objetivo y desinteresado de lo que pasó.

Desde esta perspectiva de la historia y la construcción de memoria se abrirá el camino a nuevos y constantes cuestionamientos ¿Cómo hemos llegado a ser lo que somos? ¿qué es lo que ha pasado en este país? ¿dónde estamos nosotros como sujetos? ¿por qué no respetamos al otro? ¿por qué creemos que si se acaba un factor de violencia ya llegamos a la paz? ¿qué estamos dispuestos a aportar para construir la paz en este país?

Cuando hablamos del conflicto, se reduce al armado y se plantea que empezó con la guerrilla, pero solo un momento de reflexión nos revela que desde 1492 en el descubrimiento hubo violencia; en 1819 la batalla de Boyacá fue un conflicto entre los criollos y los españoles, luego federalistas y centralistas, radicales liberales contra conservadores; en 1886 la Constitución de Núñez fue una alianza entre la jerarquía católica y los conservadores frente a los liberales radicales, después la guerra de los 1000 días hasta 1903; después 1920 hegemonía conservadora, hegemonía liberal, violencia de 1948 con la muerte de Gaitán; y vendrían entonces la guerrilla, los paramilitares, llevándonos a evidenciar que no hemos vivido en paz.

Porque si hay algo que ha caracterizado el transcurrir de nuestra historia es la equívoca repetición: caudillos que se copian y se repiten con variaciones insospechadas, ansias de poder y de imposición que no se agotan



y se perpetúan de generación en generación, oligarquías que mutan, pero permanecen al mando de la sociedad, explotando al pueblo y determinando su destino. (Caballero, 2018)

La paz necesita condiciones de justicia, de equidad, económicas y sociales; la paz es una manera de vivir atendiendo las necesidades básicas de los ciudadanos, ¿cómo vamos a hablar de paz en un país tan inequitativo? ¿la paz es para que los pobres sigan siendo pobres y los ricos más ricos? Hay que mirar otras formas de vivir que permitan a las comunidades y a los sujetos superar la inequidad, la injusticia, la exclusión, la vulnerabilidad; para poder hablar de una paz estructural, no es la paz de los sepulcros sino la paz de la vida en democracia.

Hacemos referencia a una paz integral en contextos interculturales con el propósito de afectar positivamente todos y cada uno de los aspectos de la vida personal, familiar, social, regional, nacional, continental, mundial. En lo particular, la educación intercultural crítica para la paz busca recuperar el valor de la humanidad a través de la educación” (Sandoval, 2016, p.6)

2. Recuperar la dimensión ético-política del currículo.

En la búsqueda de un currículo formativo, debemos preguntarnos qué tal si con la misma fuerza e insistencia con la que enseñamos matemáticas, lectoescritura o razonamiento científico, también le apostáramos a formar en poesía, literatura, arte, música, historia de lo que somos, filosofía, valores, ética, ciencias sociales, eso sí nos conduciría hacia un currículo para la paz; porque nos llevaría a actuar de otra manera.

La racionalidad técnico-instrumental que predomina en la política educativa y se transfiere a la escuela privilegia la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas, pero relega a un segundo plano la dimensión regulativa del currículo:

Creo que los maestros necesitamos oír a nuestros alumnos, conocer sus maneras de pensar, describir sus conflictos y cómo los resuelven - si es que los resuelven -; en pocas palabras, saber cómo entienden y cómo se enfrentan al mundo en el que viven, en lugar de asumir que los conocemos y pensar que debemos decirles qué tienen que hacer y por qué lo tienen que hacer. Los niños necesitan poder explorar no sólo el mudo físico que los rodea, sino el mundo social en que se encuentran; necesitan entender cómo sus acciones afectan a otros y cómo las acciones de otros los afectan a ellos y para eso se precisa que el maestro les dé el tiempo necesario y les prepare el ambiente en el aula para poder hablar y explorar ese mundo.” (Jaramillo, 1999, p.57)



Al respecto, Alex Ruiz plantea que,

La apertura hacia otras cosmogonías, hacia otras sensibilidades y formas de vida, es una condición básica de respeto activo, del debido reconocimiento, de la auténtica alteridad. La emergencia de otros relatos, su puesta en diálogo nos permite también, apreciar lo nuevo como lo otro que nos constituye, esto es, como posibilidad de ser. Desde una pretensión de entendimiento, la identidad del otro, su narración, su memoria, su posicionamiento, su proyección ensanchan las fronteras de nuestra propia subjetividad, nos hacen comprender, en suma, nos permiten aprender.” (Ruiz y Prada, 2012, p. 26)

La Ley 115 establece que el currículo no es un mero plan de estudios; el currículo es el conjunto de principios, metas, métodos, estrategias, procesos y materiales que permiten cumplir con los fines de la educación; ¿Cuáles son los fines a los que debe responder el currículo? Se destacan formar en la nacionalidad, preparar para la ciencia y la tecnología, educar en la superación de las necesidades y el conocimiento local y regional.

Por lo tanto, el currículo está en función de los fines de la educación, que están expresados en el PEI y que tiene que ver con estrategias didácticas y con formas de evaluación. Es decir que, recuperar esa dimensión ético-política del currículo es ponernos en la vía de una educación para la paz, porque no son más asignaturas las que necesitamos, sino otra manera de hacer las cosas en la escuela, nuevas formas de relacionarnos con los demás en el colegio, crear caminos para trabajar juntos. Ponernos de acuerdo para formar comportamientos democráticos y sentimientos de solidaridad, todos le vamos a apostar a actuar con responsabilidad, distribuyendo tareas, aprendiendo en grupo, trabajando en equipo, distribuyendo los liderazgos.

3. Llegar a acuerdos sobre los sentimientos morales en la interacción comunicativa en el aula.

La formación moral no es un listado de prescripciones sino fundamentalmente un comportamiento con base en criterios, emociones, sentimientos, creencias, acerca del buen vivir como individuo y como ciudadano. Guillermo Hoyos expone que hay tres sentimientos que se pueden cultivar en la escuela y sobre los cuales se puede llegar a acuerdos en el Manual de Convivencia, que no es algo externo a los niños que se tenga



que cumplir porque está en el prospecto del colegio, sino un acuerdo de regulación de nuestros comportamientos en el aula para el bien de todos; dice Hoyos, retomando a Strawson, que todo hombre tiene tres sentimientos: *culpa, indignación y resentimiento*. Es mediante el reconocimiento de estos sentimientos en el salón de clase que se puede llegar a acuerdos para no hacerle a otro lo que no quiero que me hagan a mí. Las preguntas pertinentes son: ¿qué he hecho mal? ¿Qué considero que no debe hacerse a otro? ¿Qué mal me han hecho a mí? Es aceptar que no se puede vivir en sociedad, sin alguna forma de regulación mutua.

Quienes hemos tenido en nuestras manos los últimos veinte años una generación de colombianos que no comprende la convivencia, es intolerante y fundamentalista, estamos obligados a revisar nuestro sistema educativo y nuestra práctica pedagógica, no porque seamos los únicos culpables de este “desmadre” de la sociedad colombiana, sino porque tenemos que ser conscientes de la íntima relación entre educación y ejercicio de la ciudadanía.” (Hoyos, 2000, p.141)

Se trata de reconstruir la sociedad, sí, la sociedad “a secas”, para que algún día quizás podamos poner como meta de un plan de desarrollo “la sociedad del conocimiento”. Para reconstruir así la sociedad hay que rediseñar un tipo de educación que forme, inclusive bajo el fuego y en tiempos de guerra, ciudadanos pluralistas, capaces de comprometerse con el bien común desde una concepción de lo público íntimamente relacionada con lo privado. Sólo una sociedad civil fuerte puede dar legitimidad a un Estado Social de Derecho democrático. La educación debe orientarse ante todo a construir esta sociedad civil.” (Hoyos, 2000, p.142)

Para lograr estos fines y avanzar hacia una real educación para la paz, debemos propender por una educación moral “basada en la racionalidad, la discusión, el diálogo, el respeto a la diversidad y la tolerancia; una educación para la autonomía, crítica a todo lo que pretenda escaparse de la racionalidad... una educación desestabilizadora de todos los dogmas, pluralista y emancipadora” (Jaramillo, 1999, p.76)

En Colombia, nos dice Francisco De Roux (1990), vivimos hasta los años sesenta pensando que, la única manera de regular nuestro comportamiento era por el temor al infierno y el único criterio de acción moral era los diez mandamientos, pero ahora con la crisis de la religión, ya no tenemos el código moral del cristianismo como regulación y al no haber construido una ética civil, llegamos a una especie de anomia axiológica, ¿cómo podemos hablar de paz si no sabemos cuáles son las normas que



regulan nuestro comportamiento frente al otro y si creemos que todo está permitido? si todo está permitido no hay sociedad, porque lo que yo le hago al otro, me lo pueden hacer a mí y no se establecen reglas, ratificándose la necesidad de un mínimo de regulación social.

¿Cómo hacemos para saber qué es una acción buena o justa?, ¿Qué es una sociedad justa?, ¿Qué es un buen ciudadano?, ¿Cómo hacemos para decidir cuáles son los valores morales en los que queremos formar?, ¿Son los míos, los de mi grupo, los de mi cultura, o hay valores universales?, ¿En qué se fundamentan las normas? ¿qué las hace válidas? Estas preguntas han nutrido el debate ético de los últimos tiempos, y por lo tanto éste debe ser el ingrediente irrenunciable en la fundamentación de todo proyecto de formación en valores” (Jaramillo, 199, p73)

4. Apoyarse en la historia para responder a la pregunta de la realidad social que vivimos.

Acerca de la historia de este país podemos preguntar en verdad, ¿cuál es?, y a la vez establecer otras interrogantes: cómo la han contado, quién la ha escrito y con qué intención lo han hecho. García Márquez afirmaba que, en este país queremos que la realidad se adapte a la historia y no que la historia cuente la realidad y es por ello por lo que siempre es la historia de los héroes y caudillos, la fechas, Simón Bolívar y Santander, pero eso no es la historia, la verdadera la hacemos nosotros en la región, en el pueblo, en el contexto, en la familia. La historia recoge cómo está distribuida la tierra y el poder, como se distribuye el saber: ¿Cómo hemos llegado a ser lo que somos? Comprender que, si la realidad es así, también podría ser de otra manera, porque somos nosotros quienes hacemos la historia.

Joseph Fontana (2018, p.13) nos plantea que,

Una enseñanza de la historia que aspire no tanto a acumular conocimientos como a enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que nuestros alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar, certezas como las que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir. Para que se acostumbren a mantener una actitud parecida ante las supuestas certezas que querrán venderles día a día unos medios de comunicación domesticados y controlados. Como dijo Bloch, lo que hay que hacer es introducir un grano de conciencia en la mentalidad del estudiante. Esta es la gran tarea que pienso que podemos hacer los que enseñamos historia.



5. Una nueva manera de actuar como expresión de una nueva manera de aprender.

Es urgente reconocer las limitaciones de una escuela que ha privilegiado tradicionalmente el dominio de lo cognitivo, como si los comportamientos, los valores, las creencias, las formas de actuación, los sentimientos y las emociones, no fueran también aprendidas en los entornos sociales, familiares y escolares.

Santos Guerra (2006) nos dice que se precisa una “arqueología de los sentimientos en la escuela” ya que se ha desestimado la dimensión afectiva; a la escuela se va a aprender y muchas veces con dolor.

No se ha valorado suficientemente la dimensión instrumental de la afectividad. El constructivismo dice que para que haya aprendizaje significativo es preciso que el conocimiento tenga estructura interna (que tenga coherencia y sentido) y estructura lógica externa (que en enlace con los conocimientos del aprendiz). Pero dice también que es preciso una disposición positiva del estudiante hacia el aprendizaje. Ni siquiera en ese sentido se ha potenciado el valor de la afectividad en la escuela.” (Santos, 2006, p.16)

Es como si esta dimensión tan importante se relegara a la esfera privada, inexpresable debido al afán de estandarización al que se ha dirigido la enseñanza y al que se le ha aplicado la evaluación. Y hasta la convivencia en la escuela ha estado marcada por conseguir un ambiente propicio para un mayor desempeño en las pruebas, que hacen felices a quienes consiguen puntajes altos y llenan de angustia a los que pierden, para ser comparados, humillados, interpelados públicamente o discriminados... pero ¿cuál es el efecto de estos ambientes en la subjetividad, en las emociones y/o en la vida de los estudiantes? Tampoco se ha tenido en cuenta la vida emocional de los docentes y las condiciones precarias en las que realizan su labor (Santos, 2006, p.18) y todo esto incide para la construcción de la Escuela Territorio de Paz.

No deja de ser llamativo este silencio, esta condena, este acallamiento de la vida emocional. Tanto de los profesores como la de los alumnos Parece que unos son unas máquinas de enseñar y los otros son artilugios para aprender y obtener buenos resultados. Algunas de esas máquinas son más potentes, están más engrasadas y funcionan mejor. Otras son de peor calidad. Eso es todo. Silenciar, ocultar, despreciar o castigar la esfera de los sentimientos es un grave error. Porque estamos hechos de sentimientos.” (Ortega, et al. 2015, p 18)



6. Si no actuamos de otra manera, ¿cómo vamos a hablar de paz?.

Es claro que, si seguimos interactuando de la manera vieja, odiándonos, irrespetándonos, discriminando, cometiendo injusticias, aunque creamos que la Escuela es Territorio de Paz no hemos avanzado en nada. Es fundamental hacer una partitura, darnos al compromiso de construir una cosa que se llame partitura de la paz, para lograr que suene la paz en todo el país. Porque en una partitura se conjugan diversos elementos para lograr una finalidad: ¿Qué vamos a tocar? Vamos a tocar la melodía de la paz; ¿Quiénes la vamos a tocar? Todos los ciudadanos colombianos tenemos que aportar la melodía de nuestro instrumento para la paz, la gran obra solo va a sonar desde lo que todos construyamos, es decir que no es un problema de las elites, ni tampoco, de dos o tres científicos de la paz, que ahora planean decirnos como debe ser la paz. Es únicamente desde el corazón de cada uno que podemos tomar la decisión de darnos la mano y superar esas pequeñas diferencias. Tenemos que recuperar el proyecto del colegio, cuál es el lenguaje pedagógico, el diseño curricular, la estrategia didáctica y cómo estamos evaluando. Debemos transformar cualquier práctica de evaluación que apunte a la guerra, la violencia o la discriminación. La evaluación debe ser para aprender y crecer integralmente, no para excluir y culpar. Los maestros estamos llamados a crear estrategias de enseñanza desde los sentimientos y a partir de allí, generar transformaciones sobre las actuaciones que ya traen de la familia y del entorno vulnerable en el que viven muchos estudiantes.

“Hagamos de la escuela un telar de la esperanza” es un lindo llamado de Carlos Cullen, que acorde con Montessori nos recuerda que, no hay camino a la paz, la paz es el camino. De otro lado, Gandhi es un ejemplo de resistencia pacífica, pero activa, generar espacios de convivencia construidos en democracia, dialogo de saberes, alteridad, respeto y solidaridad a partir de la propias experiencias; no hay cosa más importante que lo que uno ha vivido, si le preguntáramos a los estudiantes hoy ¿Cómo han vivido la paz, la violencia, la guerra y que piensan de eso? Podríamos desde allí empezar a contar historias, hacer el árbol genealógico de su familia, quienes son sus muertos, porqué: “porque a ese no lo conocí”, “este se desapareció”, “a este lo mataron” ... hay narrativas, de guerra y paz que nos permiten demostrar que, si no hay historia, si no hay memoria tampoco hay identidad, por eso los maestros tejemos esas narrativas.



7. Democracia en la gestión del gobierno escolar.

Es preciso recuperar la participación de la Comunidad Educativa en el Gobierno Escolar, de acuerdo con la Constitución Nacional y la Ley 115 del 1994 para “considerar las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar” (Art. 142, Ley 115, 1994). Esta representación permite que se presenten sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico.

Valdría la pena socializar las funciones del Consejo Directivo y promover la integración de mismo con personas de reconocido interés en el fomento de la democracia, para evitar que se conviertan en asociaciones sin iniciativa sometidas a intereses particulares.

El problema no es solamente del profesor, sino del rector o el coordinador académico, con la implementación de modelos de gestión que están imitando a las grandes empresas. El gobierno escolar ha de ser un compromiso de todos, ¿para dónde va este colegio?, ¿qué queremos que sea dentro de unos años?, ¿Qué caracteriza esta institución?, y abrir ahí el debate frente a cuál desea la comunidad que sea la característica del colegio, que todo alumno es un demócrata, que sus estudiantes son deportistas de alto rendimiento, músicos muy buenos, que forman personas capaces de establecer una crítica social, de argumentar, escribir y publicar. Ponerle al colegio estas improntas nos ayuda a valorar que no todos los colegios son iguales y pueden estandarizarse con los mismos indicadores, por tanto no deben enseñar lo mismo, como pretenden los derechos básicos de aprendizaje, y por el contrario para toda acción educativa situada, se necesita pedagogía.

8. La pedagogía crítica como alternativa.

Consideramos fundamental, para la Escuela, Territorio de Paz, enfocar la reflexión sobre el sentido y significado de las prácticas de enseñanza desde la pedagogía crítica por las siguientes razones:



- La pedagogía crítica reconoce el contexto.
- La pedagogía crítica recupera la dimensión ético-política del sujeto, esto quiere decir que está orientada a formar en valores ciudadanos democráticos que nos permitan superar condiciones de exclusión y vulnerabilidad.
- La pedagogía crítica favorece la organización colectiva de proyectos para superar los problemas del entorno o necesidades sociales de la comunidad. Por lo cual, lo más alejado de esta es el asignaturismo, pues trabaja con la participación de la comunidad, por proyectos, por núcleos temáticos, por tópicos generadores o por proceso interdisciplinarios.
- La pedagogía crítica toma distancia, frente a las condiciones sociales de exclusión, donde haya inequidad, injusticia, exclusión, corrupción, vulnerabilidad, violación de derechos, el pedagogo crítico reacciona desde su labor docente y se resiste a legitimar las situaciones, porque si la educación no sirve para ser mejores, entonces no es educación. La labor del maestro pone de manifiesto que la educación nos permite mejorar todos los días o de lo contrario, ¿cuál sería su razón de ser y utilidad?. Su función es que los sujetos seamos mejores y hagamos mejor la ciudad y el país, por eso una educación que no transforma termina legitimando la injusticia. Construir la Escuela Territorio de Paz exige combatir cualquier pesimismo en el maestro, ya que no nos permitiría convertir la escuela en un telar de la esperanza, no nos dejaría ser optimistas y pensar que los niños y jóvenes de este país pueden ser distintos con la colaboración de nosotros; el maestro fundamentalmente, es un utópico que siempre piensa en el lugar posible y le apuesta todos los días a apoyar a otros en la construcción de una vida mejor, es este el sentido de su existencia como maestro.
- La pedagogía crítica apuesta por la participación de la ciudadanía en la vida de la escuela, como otro reto para lograr que la escuela se abra a la comunidad, que los padres de familia participen, se vinculen y comprendan claramente cuál es el proyecto en el que están sus hijos, logrando de esta forma también su profundo compromiso dado que la educación es una responsabilidad de todos. Si queremos que este país sea mejor debemos trabajar desde la unidad y comprender que, “abordar la pedagogía y la didáctica desde una perspectiva crítica implica



un particular compromiso por contribuir a plantearnos, con inteligencia responsable, alternativas para liberar el potencial transformador y liberador de la educación.” (24)

Finalmente recordemos las palabras de nuestro nobel: “Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética - y tal vez una estética - para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y en la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.” (García Márquez, 1994, p.25)

Bibliografía

- Caballero, A. (2018). Historia de Colombia y sus oligarquías. Bogotá: Contracarátula.
- De Roux, F. (1990). Construir la paz en el vacío ético y social. En: En qué momento se jodió Colombia. Bogotá: Oveja Negra.
- Fontana, J. (2018). Para qué enseñar historia. Revista Educación y Cultura No. 127. Bogotá: FECODE.
- García M, G. (1999) Por un país al alcance de los niños. En Colombia al filo de la oportunidad. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Hoyos, G. (2000). Formación ética, valores y democracia. En: M. Henao, Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. Bogotá: Socolpe - ICFES - Ciencias.
- Jaramillo, R. (1999). El papel del maestro como formador de valores. Volver a la Pedagogía. Bogotá: IDEP.
- Kant, I. (1780). ¿Qué es la Ilustración?



- Ley 1732 (01 de septiembre de 2014) "Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país." Bogotá: Colombia.
- Malagón, C. (2012). La Escuela Bogotana frente al conflicto. Bogotá: Asociación Distrital de Educadores - ADE.
- Ortega, P. (2015). Las urgencias de una cátedra de paz en la escuela. Revista Educación y Cultura. Bogotá: FECODE.
- Ortega, P., & et al. (2015). Pedagogía y didáctica: aproximaciones críticas. Bogotá: Boaventuriana.
- Ruiz, A., & Prada, A. (2012). La formación de la subjetividad política. Buenos Aires: Paidós.
- Sandoval, E. (2016). Educación para la paz integral. Bogotá: Arfo.
- Santos Guerra, M. (2006). Arqueología de los sentimientos en la escuela. Buenos Aires: Bonum.
- Zuleta, E. (1995). La participación democrática y su relación con la educación. Bogotá: Ariel.







Historia, memoria e identidad para la dignificación de la escuela colombiana

Marcela Andrea Palomino Acevedo

CEID – Fecode

La Escuela Territorio de Paz -ETP- reconoce las manifestaciones de violencia y las violaciones a los Derechos Humanos, Económicos, Sociales y Culturales en su interior y en la sociedad. Interroga la historia del país, de los territorios, las causas de la violencia, de la guerra, del conflicto interno en sus diferentes manifestaciones, la crisis humanitaria que ha asolado al país y las experiencias de violencia individuales y colectivas sufridas por sus comunidades, así como su incidencia o afectación. El análisis del origen de la guerra y las violencias no implica quedarse en el lamento, en la inmovilidad o en la repetición de hechos de venganza sino avanzar en la comprensión de su dimensión para contribuir a la construcción de la paz.

En el presente texto se indagan los orígenes de la guerra, la violencia y el conflicto armado en Colombia a partir de la conceptualización crítica realizada por diferentes investigadores con el propósito de entender sus



causas y consecuencias en la victimización a las escuelas, a las comunidades escolares, a los docentes, la mayoría de ellos sindicalizados en la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -Fecode-. Se abordan las categorías: Historia, memoria, memoria histórica, memoria colectiva e identidad como posibilidad de recuperación, reconstrucción y transformación de la vida escolar con miras a potenciar la vivencia del presente y la proyección de un futuro digno desde la ética y la conciencia crítica.

El conflicto, la violencia, la guerra ... ¿qué hemos vivido/sufrido?

*cuando se mata la vida, en últimas se quiere
matar o se mata la memoria del hombre.*

ARTURO ALAPE

La firma de los Acuerdos de Paz entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno Nacional, y los que se puedan firmar con el ELN, posibilitan pensar una nueva oportunidad para el país a la luz de cada una de las temáticas abordadas, en la medida que se reconocen las problemáticas que han afectado a la población, así lo explicitan los cinco puntos del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la construcción de una Paz Estable y Duradera*, firmado el 24 de noviembre de 2016 y que luego de la aprobación del Congreso se hizo efectivo a partir del 1 de diciembre:

- *Acuerdo No. 1: Hacia un Nuevo Campo Colombiano: Reforma Rural Integral;*
- *Acuerdo No. 2: Participación política: Apertura democrática para construir la paz;*
- *Acuerdo No. 3: Fin del Conflicto;*
- *Acuerdo No. 4: Solución al Problema de las Drogas Ilícitas; y, el*
- *Acuerdo No. 5: Sobre las Víctimas del Conflicto.*

A lo largo de la vida de los colombianos se ha vuelto costumbre oír informaciones sobre *la violencia*, el *conflicto*, el *conflicto interno*, la *guerra* y la *guerra interna*, ya sean ajenas, propias, lejanas o cercanas, estas palabras se han hecho parte de la cotidianidad, se han naturalizado y se han vaciado de contenido, aunque en algunas ocasiones, acompañadas de



sobrecogedoras imágenes presentadas a través de los diferentes medios, causan dolor, tristeza o estupor momentáneo. Entender su significado permite una mirada que cruza los rasgos comunes o las diferencias profundas de sus significados y las apuestas de poder que encierran. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017) define:

- *Violencia*: Uso de la fuerza para conseguir un fin, especialmente para dominar a alguien o imponer algo;
- *Conflicto*: Combate, lucha, pelea, enfrentamiento armado, apuro, situación desgraciada y de difícil salida, problema, cuestión, materia de discusión. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos;
- *Guerra*: Pelea, discordia, desavenencia y rompimiento de la paz entre dos o más potencias. Lucha armada entre dos o más naciones o entre bandos de una misma nación. Pugna. Lucha o combate, aunque sea en sentido moral. Oposición de una cosa con otra.

Las definiciones de violencia, conflicto y guerra se cruzan en los sinónimos: combate, pelea, lucha, enfrentamiento, ya sea armado o no, reflejan la existencia de dos posiciones encontradas, contrarias y en muchos casos antagónicas. Algunas de las interpretaciones de diferentes investigadores relacionan estas categorías con actos directos asociados a la muerte, a la guerra, a la eliminación o desaparición del contrario, que no necesariamente alcanza a refutar o argumentar porque la aplicación de la fuerza violenta, de la hostilidad es tanta que, en una amplia mayoría de casos, los contradictores no tienen posibilidad alguna de interpelación.

La naturalización de la violencia, del conflicto y de la guerra, es de tal magnitud, que se ha llegado a plantear que las sociedades, los seres humanos vivimos en conflicto permanente y que por eso, es necesario entender que es posible una “sana convivencia” con la buena voluntad, el respeto, la tolerancia y la empatía; por eso, luego de la firma del Acuerdo de Paz, este proceso es asumido desde la oficialidad gubernamental como la resolución de conflictos al interior de las escuelas. Se desconocen o banalizan las situaciones particulares vividas en los territorios por el despojo, el desplazamiento, la miseria, la iniquidad y la exclusión política. Antónimos de la violencia como: amabilidad, afabilidad, cordialidad, ecuanimidad, moderación, respeto, ternura, concordia, paz, acuerdo, aveniencia, conciliación, tolerancia desaparecen, o se convierten en clichés de tal



forma que se pueden encontrar muchos Proyectos Educativos Institucionales -PEI- con énfasis en la formación de valores o en la resolución de conflictos y sin embargo, la realidad muestra cada día con mayor crudeza, que una cosa son los enunciados de buena voluntad y otra lo que pasa en la cotidianidad, tanto al interior de las escuelas como de la sociedad.

Son múltiples las conceptualizaciones sobre la violencia que, por lo general, la asumen como un acto directo asociado al conflicto, a la muerte o a la guerra; muchas la abordan desde una arista ya sea la violencia económica, social, política o cultural buscando reconocer, comprender y analizar sus diferentes manifestaciones y la forma que han afectado al país, a la sociedad colombiana, no de hace 60 ó 70 años, sino prácticamente desde que las tres carabelas llegaron de Europa en octubre de 1492; la violencia aplicada durante los períodos llamados del Descubrimiento, la Conquista y la Colonización fue narrada incluso por algunos de los peninsulares que llegaron a América, la más conocida es la *Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias* escrita en 1553 por Fray Bartolomé de las Casas, quien describe escalofriantes episodios de crueldad contra los indígenas: secuestros, torturas, mutilaciones, masacres, quemas públicas, violaciones y asesinatos selectivos que se convirtieron en prácticas sistemáticas y que han sido catalogadas como el mayor genocidio en la historia de la humanidad.

En 1781 el Movimiento o Rebelión de Los Comuneros iniciado entre otras peticiones, contra los altos impuestos, se levantó tras la firma de Las Capitulaciones que fueron desconocidas e incumplidas por el gobierno español que dio inicio a una espantosa represión con la sentencia a la horca y la ejecución de los líderes comuneros Isidro Molina, Lorenzo Alcantuz, Manuel Ortiz y José Antonio Galán. Para Galán, además, la corona española solicitó:

Declarada por infame su descendencia, ocupados todos sus bienes y aplicados al Real fisco, asolada su casa y sembrada de sal, para que de esta manera se dé al olvido su infame nombre y acabe con tal vil persona tan detestable memoria sin que quede otra que del odio y espanto que inspira la fealdad del delito (Vega, W. F. 2004).

El levantamiento de los Comuneros que incluía a Manuela Beltrán, Ana María Argüello, Toribia Verdugo, la Negra Magdalena y tantas mujeres que lucharon contra la injusticia, no se ha perdido, no ha sido borrado completamente por la sal, por el contrario, ha sido un referente importante



para comprender las causas que originaron el proceso de Independencia. Otro hecho importante para tener en cuenta en el análisis del origen del conflicto de nuestra República es el del “Régimen del Terror” que entre 1816 y 1820 protagonizó Pablo Morillo, enviado de Fernando VII, cuando más de un centenar de patriotas fueron ejecutados, confiscados sus bienes y sus familiares condenados al destierro.

Conflicto interno, violencia, guerra civil, guerra interna son categorías definidas desde diferentes intereses, particularidades y concepciones políticas e ideológicas, aunque algunos autores consideren que el uso de la categoría Violencia corresponde a un eufemismo (Fajardo, D. 2015, p. 361). Marco Palacios propone utilizar la categoría ‘conflicto armado’ cuando se ‘registra en un año por lo menos 25 encuentros mortales entre diversas fuerzas, una de las cuales debe ser estatal’ (Fajardo, D. 2015, p. 362). Jorge Giraldo Ramírez integrante de la *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas* plantea que debe “caracterizarse como guerra” a la violencia política sufrida en el país y afirma que el uso de “nociones como violencia, insurgencia, guerra irregular, conflicto armado, guerra civil” es prueba de las limitaciones y la falta de consenso por parte del Estado y de los académicos nacionales, en la caracterización y determinación de la complejidad de la violencia (2015, p. 471).

Giraldo y Fortou (2011) plantean que los estudios cualitativos de Stathis Kalyvas definen el “conflicto armado entre partes sujetas a una autoridad común al iniciar las hostilidades, que ocurre dentro de las fronteras de una entidad soberana reconocida”, y que: “cuando el conflicto doméstico toma la forma de una confrontación militar se habla de guerra civil”. En cuanto a los enfoques cuantitativos, plantean que las Universidades de Michigan en 1963 y de Uppsala en 1979, lideran los proyectos *Correlates of War* (COW) y *Uppsala Conflict Data Program* (UCDP) referentes para la definición de guerra civil como: “un conflicto armado interno que cumple con un requisito de severidad mínimo, usualmente 1.000 muertes en combate al año”; las variables utilizadas en este tipo de estudios son la duración, la severidad y el tamaño de los poderes armados.

Es posible relacionar los enfoques cualitativos y los cuantitativos de tal forma que no solo se sume, multiplique y divida el número de actores armados muertos en combate, para analizar las causas y consecuencias que ha tenido y tienen la violencia, el conflicto, la guerra en los territorios, y en las condiciones materiales y de existencia de sus habitantes, lo cual



implicaría recuperar, como dice Zubiría: “el carácter histórico del Estado; la naturaleza del Estado como una relación social de fuerzas y no simplemente como un ‘objeto’ o unas ‘instituciones” (2015, p. 209). Son los sobrevivientes, los desplazados, los familiares, quienes enfrentan el día a día de incertidumbre, de injusticia y de impunidad.

Una historia de conflictos sociales, despojo y desigualdad social.

*Recordar es volver desde el sentimiento,
desde el corazón (...) Recordar es volver a sentir.*

IGNACIO FERNÁNDEZ MATA

En el siglo XX a través de guerras fratricidas se buscaba mantener el control sobre la tierra, esto significó el despojo a las poblaciones, además de la pérdida de vidas humanas con las consecuencias directas a las familias de las víctimas: hijos, hijas, esposas, padres y madres. Jairo Estrada afirma que:

(...) la forma prevaeciente de la acumulación capitalista a lo largo del conflicto ha sido la de la violencia y el despojo. Su principal resultado histórico es la generación de una de las sociedades más desiguales del mundo, caracterizada por la altísima concentración de la riqueza y de la propiedad, actualmente en manos de unos pocos poderes financieros corporativos. En ese aspecto es indiscutible la función de “acumulación -expropiación” desempeñada por la guerra (Estrada, 2015, p. 298).

Durante los años 90, la “modernización” del Estado y la ideología del libre mercado promovidas por el Fondo Monetario Internacional -FMI- y el Banco Mundial -BM- fueron acompañadas de la “apertura económica”: “los impactos económicos de la política neoliberal le dieron nuevos contenidos al conflicto social y armado, y proveyeron nuevos argumentos al accionar de la insurgencia armada” (Estrada, 2015, p. 305). Los cambios en la economía se relacionaron con el fortalecimiento del sector financiero, la extracción minero-energética, el debilitamiento del aparato productivo y la consolidación de la “economía corporativa transnacional de la cocaína” (Estrada, 2015, p. 311-313). La guerra se recrudeció y aunque no fue reconocida como tal, las consecuencias no se hicieron esperar: polarización extrema de la sociedad, persecución, estigmatización y criminalización



a los movimientos sindicales, sociales y populares, justificación de la existencia de grupos armados como el paramilitarismo y la intervención extranjera (Estrada, 2015, p. 333-334).

Para Fajardo (2015) la extrema acumulación de tierras ha incidido en las condiciones que facilitan la permanencia de las diferentes manifestaciones de violencia: factores externos (narcotráfico), políticos e ideológicos (afirmación de la hegemonía conservadora) e incidencia del narcotráfico en el conflicto social y armado, que tienen repercusiones en el modelo de desarrollo agrario, el autoabastecimiento alimentario y, en el empleo y nivel de vida de la población.

El informe de Oxfam de mayo de 2017, presentó cifras de la desigualdad y la pobreza en Colombia para nada halagadoras: la violencia afectó a 8.376.446 personas, la población desplazada en 2016 fue de 171.000 personas, la histórica de desplazados es de 7.246.000, por eso: “Colombia ocupa el *primer lugar del mundo* en el número histórico de desplazados, según refleja un informe del Observatorio de Desplazamiento Interno del Consejo Noruego para los Refugiados (NRC) y del Observatorio de Desplazamiento Interno (IDMC)”. El informe agrega: “el 62 % de los jóvenes colombianos que viven en el ámbito rural no se inscriben en la educación secundaria” y “*solo un 2 % accede a la universidad*” (RT, 2017).

En cuanto a la desigualdad en la distribución de la tierra, este Informe ubica a Colombia en “el primer lugar”, seguido de Perú, Chile y Paraguay, porque “el 1% de las explotaciones de mayor tamaño maneja más del 80% de la tierra, mientras que el 99% restante se reparte menos del 20%”; además, plantea que “un millón de hogares campesinos tiene menos tierra que una vaca” (Guereña, 2016, p. 34). Podemos entonces comprender por qué el problema de la tenencia de la tierra es relevante, y fue uno de los puntos álgidos en las discusiones y negociación consignado en el primer capítulo del *Acuerdo Final*:

El acuerdo de paz plantea la necesidad de establecer medidas para promover el uso adecuado de la tierra según su vocación y estimular la formalización, restitución y distribución equitativa de la misma, garantizando el acceso progresivo a la propiedad rural de quienes habitan en el campo, y en particular, a las mujeres rurales y a la población más vulnerable, regularizando, democratizando la propiedad y promoviendo la desconcentración de la tierra, en cumplimiento de su función social (Guereña, 2016, p. 34).



A este panorama general podemos agregar el papel desempeñado por los medios de información en la naturalización del conflicto y como instrumentos “de propaganda de guerra contrainsurgente (...) sus espacios de acción comprenden desde la legitimación del orden dominante y la deslegitimación de cualquier expresión disidente que implique crítica al mismo hasta la sutil justificación y el encubrimiento de las formas ilegales” (Fajardo, D., 2015, p. 394). Los medios de información han minimizado la tragedia de la guerra y la muerte, han invisibilizado y banalizado sus causas, haciéndose también cómplices en la activación del olvido, generando olvido social, amnesia colectiva, pérdida de la memoria colectiva e histórica; esta intencionalidad oculta los intereses de los diferentes grupos de poder relacionados precisamente con los orígenes de la violencia, de su perpetuación y de su naturalización:

La desinformación, acomodación y encubrimiento que los medios de comunicación practican en lo referente a los conflictos sociales y las sofisticadas formas de intimidación y alienación que se nutren en la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto, conforman otro elemento de consolidación de este estado de guerra (Gómez S., 1996, p. 46).

El conflicto interno en que ha estado inmersa Colombia ha sido permanente debido a la apropiación de tierras por parte de un reducido sector dominante que pretendiendo mantener sus privilegios y defender sus intereses de clase, ha utilizado recurrentemente diferentes formas de violencia para preservar sus intereses; y aunque se han presentado períodos en los cuales una aparente calma cubre con su manto al país, los de intensificación de la guerra y de aumento del número de víctimas y de desplazados, de desempleados y de pobres, refleja un modelo rentista de acumulación que se resiste y enfrenta a los sectores que expresen la búsqueda de cambio y de transformación del país.

La violencia a las comunidades educativas.

La violencia se ha ensañado con la comunidad educativa a lo largo y ancho del país. Muchos docentes continúan siendo perseguidos o amenazados por su liderazgo comunitario, social o político; han sido señalados como objetivos militares, amenazados por su actividad sindical, extorsionados, detenidos arbitrariamente y asesinados. Según los datos presentados por Jorge Ramírez, Secretario Técnico de Derechos Humanos de



Fecode: 1075 docentes fueron asesinados, 1800 desplazados, 50 desaparecidos, 70 exiliados y 6000 fueron amenazados entre 1977 y 2016 (2017, p. 57). A esta desoladora situación, se suma la desprofesionalización y la pauperización de sus condiciones económicas por la aplicación de las políticas neoliberales.

Como si no bastara la estigmatización, la violencia psicológica, física y económica, los actores armados también han prohibido a los docentes enseñar las asignaturas de Ciencias Sociales y Naturales (Ramírez, 2017, p. 58). Esta situación permite entender la crítica realidad que se vive en las escuelas donde no sólo los “violentos recortan los planes de estudio” con el objetivo de ocultar las riquezas naturales y evitar la formación de pensamiento crítico, sino que la política educativa impulsada por el mismo Ministerio de Educación Nacional impone estándares, competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje, a la vez que desplaza los contenidos científicos y humanistas de los planes de estudio y enfatiza, únicamente en el proceso instructivo-evaluativo, y centrado en tres áreas con el propósito de cumplir con las orientaciones de la OCDE y evitar una formación comprometida con la transformación del pensamiento, la naturaleza y la sociedad.

La guerra en muchos territorios nacionales ha afectado a la escuela en la medida que sus entornos han sido minados; vivió y vive aún entre fuegos cruzados; ha sido rodeada de trincheras; destruida; convertida en lugar de y para la guerra entre paramilitares, guerrilleros y/o militares; ha sufrido el desplazamiento de las víctimas (niños, niñas, jóvenes, comunidades enteras); ha sido receptora de las víctimas y los victimarios de la guerra, y ha sufrido las consecuencias de la priorización del presupuesto para la guerra a través de los Actos Legislativos 01 y 04. Las comunidades escolares han padecido los rigores de la política neoliberal en la medida que ha aumentado el analfabetismo, la desnutrición infantil, la pobreza, la marginalidad, el desempleo y la sobreexplotación de las poblaciones vulnerables de jóvenes, mujeres, niñas y niños que abandonan la escuela para apoyar el sustento de sus familias o de sí mismos.

Como en el cuento del Rey Midas la aplicación de las políticas neoliberales ha convertido todas las esferas de la vida humana en mercancías/oro. La naturaleza está amenazada por la irracional explotación de sus recursos; la competitividad y el individualismo se han infiltrado en las



venas, en las almas y ya naturalizados, justifican el sistema depredador que genera ganancias a unos pocos a costa de la miseria de las multitudes; para el Neoliberalismo los seres humanos son importantes en tanto sean consumidores-consumados, pero no son sujetos de derechos, y si los tienen son básicos. La siguiente Parábola de Josué de Castro expresa gráficamente la vulneración a que está sometida la población colombiana y las comunidades educativas:

Pregunté a los hombres: ¿Qué lleváis envuelto en ese fardo, hermanos?

Y ellos me contestaron: “Llevamos un cadáver, hermano”.

Así que les pregunté: ¿Lo mataron o murió de muerte natural?

“Lo que preguntas tiene difícil respuesta, hermano. Pero más bien parece haber sido un asesinato”.

¿Y cómo fue el asesinato?

¿Acuchillado o con bala, hermanos?, les pregunté.

No fue un cuchillo ni una bala, ha sido un crimen mucho más perfecto, un crimen que no deja huella alguna.

Entonces, ¿cómo lo han matado? Pregunté.

Y ellos me respondieron con calma:

A este hombre lo ha matado el hambre, hermano.

Literalmente han muerto de hambre miles de niños en todo el territorio nacional, podemos decir que además se suma la muerte del conocimiento, del arte, de la ciencia para ellos, porque hasta sus escuelas en muchos lugares reflejan la desidia del gobierno al derecho a una educación digna.

La apuesta de Fecode y el CEID-Fecode por la Escuela Territorio de Paz no es abordada únicamente como la manifestación y resolución de los conflictos escolares entre estudiantes, acudientes, directivas o profesores, sin negar su importancia. Es la posibilidad de conocer y comprender las causas históricas de la confrontación, sus repercusiones, las consecuencias y secuelas para la escuela, además de las que ha tenido la nefasta aplicación de políticas neoliberales que sustentadas desde lo normativo por la clase política tradicional del país y direccionadas por los organismos financieros internacionales, han desbordado a la sociedad colombiana, han permeando la vida de cada uno de sus pobladores, los



colectivos, las comunidades y los territorios, de tal forma que pretenden convertir a la escuela en una empresa, a la educación y a los seres humanos en mercancías.

Recuperación de la memoria y la identidad, dignidad contra el olvido.

El olvido entierra rostros y voces, pero la palabra logra traer de vuelta a los ausentes y a los silenciados. La memoria trae al presente a los que ya no están, a los que fueron condenados al silencio, los hace regresar del olvido.

YESID CAMPOS

En esta época en que la fugacidad predomina en la sociedad y permea a los sujetos, se han posicionado múltiples discursos contra la historia y la memoria y todo lo que ellas representan, en el argot popular “se les ha hecho la guerra”. Se afirma que la escuela enfatiza el proceso educativo en guardar contenidos, nombres de personajes y fechas, por eso, se le tilda de memorística; que la memoria no es necesaria ni importante, porque lo fundamental es *saber* hacer... algo. Que la memoria evoca recuerdos tristes y si no se olvida no se vive con tranquilidad, ni en paz. Que lo mejor es olvidar para ser feliz. Precisamente, la crítica desatada a la memoria y a la historia en el último lustro del siglo XX, después de resaltar su importancia al finalizar la Segunda Guerra Mundial para evitar caer en confrontaciones que dejaban desolación y muerte, se ha pretendido trivializarlas buscando dar prelación al olvido no sólo individual sino social con el argumento de evitar “males y dolores”, porque a “mayor recuerdo, mayor dolor”.

No obstante, en la orilla opuesta se plantea que “recordar es vivir”, que el recuerdo posibilita o permite “silenciar los reclamos del pasado” abre en la conciencia el espacio para lo nuevo, y sobre todo “para las acciones más nobles del crear, el proyectar, el gobernar” (De Zan, J., Memoria e identidad, 2008, p. 4) y se reconoce que el impulso al olvido social genera resentimientos, venganza, pasividad, mientras que se justifica y revictimiza por parte de sus promotores y los victimarios:



Puede hablarse de una estrategia de manipulación de la memoria mediante el potente instrumento de la historia escrita por los vencedores. La consolidación de los Estados modernos ha pretendido legitimarse casi siempre mediante políticas culturales orientadas a la construcción de nuevas identidades nacionales integradas y homogéneas, llevadas a cabo especialmente desde el siglo XIX a través del sistema educativo y de la conscripción militar, que han consumado el olvido de la memoria propia de las víctimas y de los grupos dominados, y han inducido su identificación con la cultura y con la política de las clases dominantes (De Zan, 2008, p. 54).

La historia como posibilidad de comprensión, de aprehensión del pasado como cohesionadora social y generadora de identidades tiende a desaparecer o se ha ido modificando de acuerdo con los intereses de los “vencedores”. Se transforma en frívolas y banales narraciones o relatos que fortalecidas a través de los medios de información y de la denominada “realidad virtual”, son convertidas en irrefutables verdades, en historias institucionalizadas que sustentan una progresiva desinformación, des-educación, desigualdad cultural y económica tanto a nivel nacional como mundial. Se desconoce, como dice Candau (2001), la posibilidad de que la historia tienda un puente entre el pasado y el presente, para aclarar la primera y revelar los fines del segundo. Mientras la transmisión histórica tiende a “poner un orden lineal y cronológico” al pasado, de buscar las causas, las consecuencias de los eventos, la transmisión memorialista es representación de un pasado lleno de emociones, frustraciones, pasiones y sentimientos. Se nutre de los recuerdos enfrentados, difusos (p. 127).

En *Los abusos de la memoria*, Tzvetan Todorov (2000) se refería a aquellas prácticas que perpetúan el rol de víctimas y generan deudas impagables a la sociedad haciendo imposible una vida feliz y en paz. Si de lo que se trata es de reconstruir la sociedad sobre las secuelas de conflictos armados, guerras, violación de los derechos humanos, económicos, sociales y culturales, es un deber ético asumir responsablemente el ejercicio de la memoria, porque la recuperación de espacios democráticos después de los períodos violentos, la convierten en una necesidad que se relaciona directamente con la posibilidad de conocer, ampliar, aclarar, comprender, construir y reconstruir en varias voces las experiencias, el pasado del país, de las comunidades, de los grupos, a través de la historia, para fortalecer y afirmar sus identidades, a través de la memoria, en palabras de Halbwachs, del carácter social de la memoria, “el grupo, en el momento en que aborda su pasado, siente que sigue siendo el mismo y toma conciencia de su identidad a través del tiempo” (Halbwachs, 2004a, p. 87).



Halbwachs afirmó que la memoria presenta al grupo un cuadro de sí mismo “pero de modo que se reconozca siempre en estas imágenes sucesivas” (p. 88) en sus experiencias, saberes, prácticas, expresiones culturales, políticas y sociales, en sus orígenes, en su razón de ser. Reconoció el carácter social de la memoria: “[...] podemos perfectamente decir que el individuo recuerda cuando asume el punto de vista del grupo y que la memoria del grupo se manifiesta y se realiza en la memoria individual” (2004b, p. 112) y la noción de los marcos sociales como posibilidad de recordar, difundir y revivir las memorias organizadoras y generadoras de identidad: la familia, la religión, las clases sociales, el tiempo, el espacio y el lenguaje, destacando que este último únicamente se puede concebir en el seno de una sociedad.

Para Ortiz (2006), la memoria es una “condición humana, social, biológica, espiritual y jurídica” que permite “recordar y a la vez construir, dinamizar, significar los tiempos de las cosmogonías y la cohesión de los vínculos sociales, pues una de sus principales funciones es historizar el tiempo social, cultural, humano, individual y colectivo” (p. 13), está relacionada con el conocimiento, el lenguaje y el pensamiento que “son funciones diferentes de un único proceso, las cuales son potencial y realmente sociales e individuales a la vez” (Norbert Elías citado por Romero & Díaz, 2012, p. 27).

La memoria no se refiere únicamente al pasado porque vive en el presente como evocación o rememoración de los sujetos; selecciona, voluntaria o involuntariamente, consciente o inconscientemente, determinados recuerdos condicionados por las experiencias vividas, igualmente otros quedan en el olvido, Jelin (2002) afirma que “abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas” (p. 17). En este sentido, Ortiz (2006) plantea la existencia de dos líneas: la primera, de no recuerdo, donde además el desconocimiento del pasado, se relaciona con las diferentes maneras de “sobrevivir al dolor y al miedo”; la segunda, del recuerdo, relacionada con “los actos de liberación” que posibilitan la “reconstrucción de nuevos escenarios en donde los traumatismos colectivos sean susceptibles de ser asumidos desde una perspectiva ética”, esto es, de “naturaleza crítica”, como posibilidad de “rememoración de las condiciones históricas en las que es obligado el deber de no olvidar” (p. 14); se evoca, se recuerda, se traen al presente las experiencias como deber de realización ético política de los sujetos, y a su vez del colectivo.



La memoria individual y la memoria colectiva se entretajan, se entrecruzan para construir relatos, narraciones que evidencian una realidad social, política, cultural y económica, que, sustentadas en un conocimiento y experiencias directas sobre ésta, develan igualmente una concepción sobre la vida, la educación, la sociedad y la cultura. Si la memoria se relaciona con las necesidades biológicas y sociales de los seres humanos, y “constituye una orientación en el mundo, facilita nuestras relaciones sociales y nuestra representación de nosotros mismos, así como la transmisión cultural y simbólica de generación en generación” (CODHES, 2012, p. 28).

La memoria colectiva se convierte en referente para entender qué ha pasado en el país, por qué y quiénes han sufrido la violencia y quiénes han sido los responsables, permite conocer las causas que desataron el conflicto/las violencias en los territorios, en los municipios, en la escuela; recuperar del olvido las narraciones, los testimonios sobre las circunstancias que llevaron a éstas; evidenciar cómo se han reflejado o reflejan en la sociedad; comprender cuáles han sido sus consecuencias en la profundización de la desigualdad e iniquidad en el territorio y la escuela; e identificarse como sujetos-víctimas ubicados en un espacio, lugar, territorio y tiempo históricamente determinados. Preguntarse: ¿quiénes recuerdan?, ¿por qué recuerdan?, ¿qué recuerdan?, ¿cómo recuerdan?, ¿cuándo y por qué olvidan?, ¿cómo se identifican a sí mismas las víctimas de la violencia?, ¿cómo y por qué llegaron a convertirse en víctimas?, ¿cómo transmitir las experiencias? posibilita hallar respuestas desde una memoria que, aunque selectiva, es reconciliada y rememoración madura de la exigencia de justicia.

Como construcción social, la memoria histórica es un derecho y un patrimonio de la sociedad en la medida que motiva a la convivencia, a la paz y a la democracia porque “poder recordar y rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad” (Jelin, E., 2002, p. 7); y, por su carácter político, democratizador y dialógico promueve la defensa de los Derechos Humanos desde los principios de verdad, justicia, reparación y no repetición.

La memoria del pasado “nos dice por qué nosotros somos lo que somos y nos confiere nuestra identidad” (Eco, 1999, p. 185); la construcción y reconstrucción de la identidad de la comunidad educativa tiene en cuenta las particularidades, las vivencias, las experiencias individuales



y colectivas, los valores que representan los derechos, pero también los Derechos de la Humanidad, para fortalecerlos y reconstruir los territorios desde las diferentes manifestaciones culturales que defiendan mecanismos de resistencia y emancipación en la escuela y preserven la memoria histórica; es una responsabilidad ética por cuanto su recuperación contribuye a la lucha contra la explotación, la indignidad y la desigualdad, como lo planteó Saramago: *“Hay que recuperar, mantener y transmitir la memoria histórica, porque se empieza por el olvido y se termina en la indiferencia”*.

Como organización sindical que agrupa al magisterio del sector público desde el 24 de marzo de 1959, Fecode ha estado comprometida con dos objetivos fundamentales: la defensa y dignificación de la profesión docente, y la defensa del derecho a una educación pública digna, universal, financiada y administrada por el Estado. Este horizonte no implica únicamente la búsqueda de conquistas gremiales sino las de las comunidades educativas, en cuanto a una adecuada asignación de recursos económicos destinados a la educación, a su sentido, a su razón de ser y a sus contenidos humanísticos y científicos como expresión del desarrollo de la humanidad. Rescatar la memoria a través de las narrativas de las víctimas de las comunidades escolares, propicia el conocimiento y conciencia de sus grupos porque la memoria es fundamento de su identidad bien sean padres/madres de familia, docentes, directivos docentes y estudiantes; es crucial luchar contra el olvido social promovido por sectores hegemónicos que buscan promover, como afirma De Zubiría (2015) “una política de contención más que de desarrollo y la ‘despolitización’ de la educación pública, al confundir ‘despartidizar’ con ‘despolitizar’”, con el propósito de afianzar una “democracia restringida” desconocedora de los derechos de los ciudadanos, los movimientos y las organizaciones sociales (p. 228).

Las voces de las víctimas exigen visibilización, socialización y contribuyen a la reconstrucción de la memoria a través de diferentes formas narrativas, orales, escritas, artísticas, desde sus experiencias y saberes, historias de la historia, desde las experiencias vividas/soportadas en las escuelas, en los territorios para reconstruir las identidades de los diferentes grupos que integran las comunidades educativas; para fortalecer la memoria social e histórica y la lucha de Fecode, para forjar la Escuela Territorio de Paz.



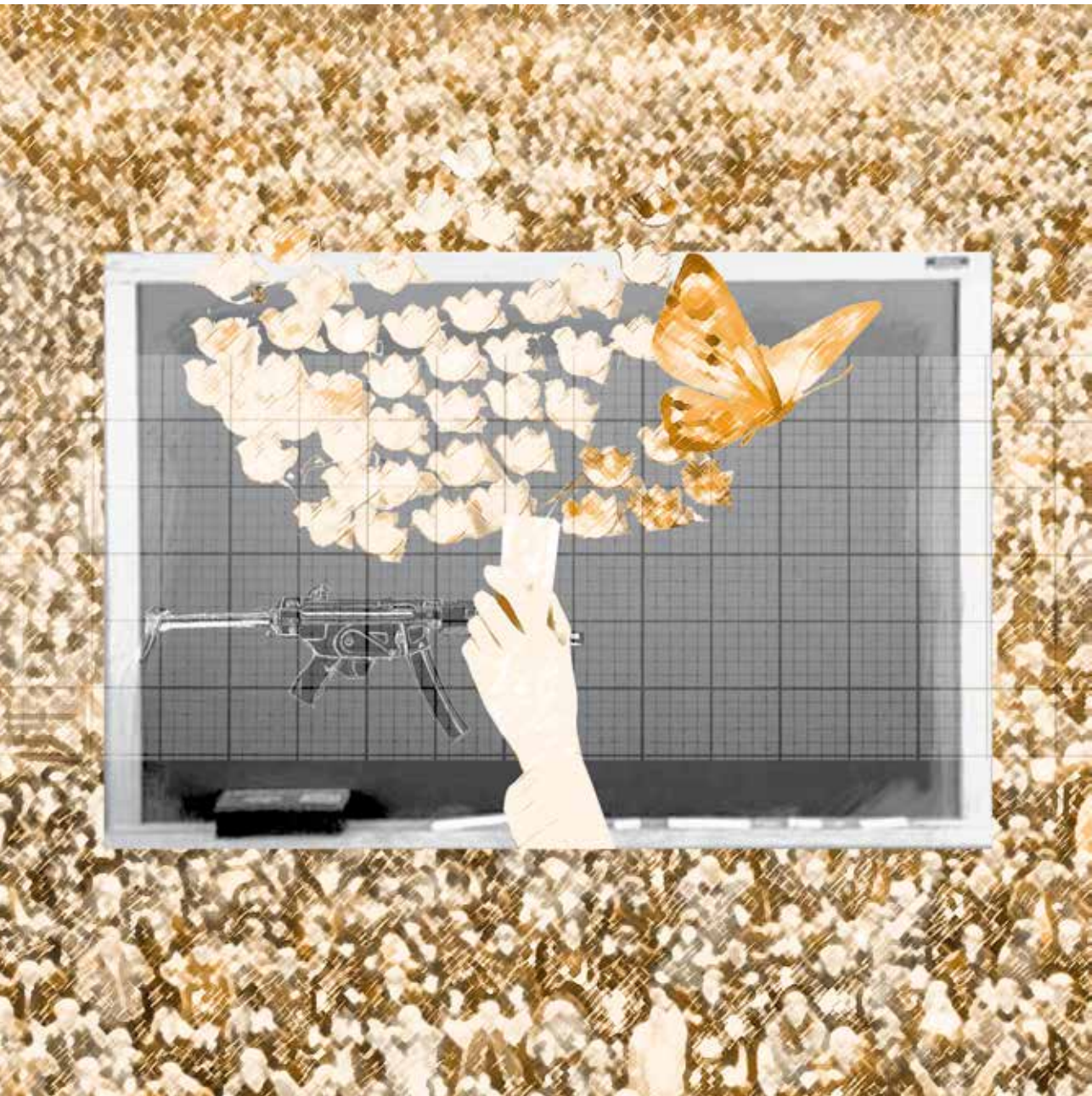
Bibliografía

- Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la construcción de una Paz Estable y Duradera de Paz, 24 de noviembre de 2016. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Candau, J. (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol.
- De Zan, J. (2008). *Memoria e identidad*. TÓPICOS. Revista de Filosofía de Santa Fe, (no. 16). Argentina. pp. 41-67.
- De Zubiría S., S. (2015). Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Estrada Álvarez, Jairo. (2015). *Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada*. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Fajardo, D. (2015). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, pp. 361-415.
- Girado R., J. & Fortou R., J. A. (2011). *Una comparación cuantitativa de las guerras civiles colombianas, 1830-2010*. Anal. político, Volumen 24, Número 72, p. 3-21. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/43689/45504>
- Guereña, A. (2016). *Lo que nos dice el último censo agropecuario sobre la distribución de la tierra en Colombia*. Oxfam América. Recuperado de https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/radiografia_de_la_desigualdad.pdf
- Gómez S., H. (1996). *...Porque las palabras anteceden la esperanza*. En: *la memoria frente a los crímenes de lesa humanidad*. Bogotá: Fundación Manuel Cepeda Vargas, pp. 42-51.
- Halbwachs, M. (2004a). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Halbwachs, M. (2004b). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Hidalgo R., J., Correa, M., Palomino A., M., Rojas, G. y Rey B. (2016). *La escuela territorio de paz*. Revista Educación y Cultura, (no. 116), Bogotá: FECODE, pp. 14-19.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Ortiz, I. (2006). *Recuperando la memoria*. Conmemoración de los 15 años del Centro de Conciliación "Jaime Pardo Leal". Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.



- Ramírez, J. (2017). La victimización de los docentes, a propósito de la terminación del conflicto armado entre las FARC-EP y el Estado, *Revista Educación y Cultura*, (no. 116), Bogotá: FECODE, pp. 56-58.
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento -CODHES. (2012). *Recorriendo la memoria. Memoria de los Talleres para la Reparación Colectiva y construcción de la Memoria de la Violencia Anti-Sindical en Colombia*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- RT. (2017). Las duras cifras que el papa Francisco no verá durante su visita a Colombia. Recuperado de <https://actualidad.rt.com/actualidad/249473-cifras-papa-no-ver-colombia>
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vega, W. F. (2004). Rescatan sentencia de muerte de Galán. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1573681>
- Zubiría, S. (2015) dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.







La reparación colectiva al movimiento sindical colombiano

Jorge Arturo Ramírez Rodríguez

Secretario Técnico DDHH-Fecode

La historia de los trabajadores en Colombia se recoge en la historia del movimiento sindical, así como el devenir de ser maestro se narra en la consolidación, fortalecimiento, dificultades, luchas y conquistas de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – Fecode; fundada el 24 de marzo de 1959, que agrupa docentes al servicio de la educación pública, organizados en 33 sindicatos regionales, correspondientes a nuestra división política administrativa; es decir a los 32 departamentos y al Distrito Capital, con los cuales se integra la estructura federativa, constituyéndose con sus 250.000 afiliados en el sindicato de segundo grado, tanto del sector público como del privado, que agrupa al mayor número de maestras y maestros en nuestro país.

Al igual que todo el conjunto de trabajadores que reúne el movimiento sindical en la CUT, la CTC y la CGT, los maestros y la Federación, no han estado ajenos, ni como simples espectadores, ante el conflicto armado, la tristeza y la desigualdad que hemos vivido y que atraviesa el relato de lo que somos. Por tanto, para poder consolidar una Escuela Territorio de



Paz, es imperante la necesidad de reconocer y comprender la victimización vivida, para emprender con ahínco el camino hacia la reparación. Conocer y comprender los relatos de la victimización a docentes y escuelas, a líderes y sindicalistas, no nos debe limitar a las cifras y el dolor de lo ocurrido, sino que exige un reencuentro, un reconocimiento mutuo y fraterno en la búsqueda de transformaciones y nuevas perspectivas.

La violencia sistemática y generalizada contra los educadores afiliados a FECODE tiene sus fundamentos en múltiples factores como el ejercicio de las libertades sindicales, la importancia social de la labor pedagógica, la construcción de múltiples rutas y modos para la actuación sindical, el liderazgo en las comunidades y territorios, entre otros.

Los docentes, ante la compleja tarea de educar, asumen de una manera activa su rol como sindicalizados, no buscan únicamente las reivindicaciones y tareas propias de su escenario laboral, sino que vinculan dentro de su acción sindical la defensa de la democracia plena y de la educación pública. De tal forma que, la dimensión de lo educativo está cruzada y es transversal a los asuntos políticos, sociales, económicos y culturales de su entorno. Su postura de defensa de la educación pública, su liderazgo social, su combatividad en las plazas y calles de este país, los llevaron a ser objeto de la más brutal criminalización; de la cual da cuenta el subregistro de vulneración de la Comisión de Derechos Humanos de FECODE:

CONSOLIDADO DE VULNERACIÓN DE DERECHOS. ENERO DE 1985 A DICIEMBRE DE 2017				
Asesinados	Amenazados	Desplazados	Desaparecidos	Exiliados
1.084	10.000	3.000	50	70

Partimos de este subregistro, aclarando que acorde a la normatividad vigente, incluye las víctimas solo desde el primero de enero de 1985 y la victimización al sindicalismo colombiano no se inicia en esta fecha, sino que por el contrario está en las páginas de nuestra historia, en los albores mismos del sindicalismo y no ha sido por cuenta exclusiva del conflicto armado, sino también por razones sociales, económicas y políticas que se inscriben en el libro oscuro del “antisindicalismo”, del cual es responsable



por acción o por omisión el Estado Colombiano, a la vez que persisten dificultades para el registro y caracterización de los hechos de violencia y vulneración a los docentes en cada uno de nuestro sindicatos seccionales.

Más allá de esta aclaración, las cifras ponen de manifiesto un panorama difícil. Esta victimización ha causado daños individuales, familiares y colectivos, ha golpeado las libertades sindicales y los derechos laborales, lo que se manifiesta en un desconocimiento sistemático del derecho de asociación, la negociación colectiva y el derecho de huelga, así como la libertad de expresión, el ejercicio y defensa de los derechos humanos, incluidos los económicos, sociales, culturales y ambientales.

Por los derechos de nuestras víctimas tanto individuales como colectivas, nos corresponde en el inmediato futuro, en el actual punto de inflexión histórica, por la construcción de una paz estable y duradera, adelantar una propuesta de reparación colectiva integral y transformadora¹ al movimiento sindical, a FECODE y a sus sindicatos más victimizados, entre los cuales se encuentran por lo menos 15 de las 33 filiales.

Para reflexionar sobre la reparación colectiva, a que tiene derecho FECODE, por la victimización sufrida, partimos de la actual 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”*, que siendo punto de referencia, no limita este proceso en su marco, sino que su fundamentación jurídica debe comprender la Constitución Política y el Bloque de Constitucionalidad², el Derecho Internacional Humanitario y los Convenios de la OIT.

1 En principio el movimiento sindical ha retomado este enfoque como cuestionamiento a la reparación integral que plantea la institucionalidad, por considerarla limitada.

2 Para comprender un poco mejor la importancia de esta categoría jurisprudencial, la Corte Constitucional ha dicho al respecto: “En tales circunstancias, la Corte Constitucional coincide con la Vista Fiscal en que el único sentido razonable que se puede conferir a la noción de prevalencia de los tratados de derechos humanos y de derecho internacional humanitario (CP arts 93 y 214 numeral 2º) es que éstos forman con el resto del texto constitucional un “bloque de constitucionalidad”, cuyo respeto se impone a la ley. En efecto, de esa manera se armoniza plenamente el principio de supremacía de la Constitución, como norma de normas (CP art. 4º), con la prevalencia de los tratados ratificados por Colombia, que reconocen los derechos humanos y prohíben su limitación en los estados de excepción (CP art. 93).” (Sentencia C-225/95, M.P. Dr. Alejandro Martínez Caballero)”



En este contexto y en un acto de madurez, el movimiento sindical colombiano se ha concitado desde julio del año 2012 a través de la CUT, CGT, CTC y la FECODE, en un espacio³ que les permite, frente al Estado, articularse y llegar a consensos, para lograr la incidencia política que requiere el reconocimiento como víctima colectiva y la concertación de una política pública de reparación, que corresponda a las dimensiones del daño sufrido. Es decir, que a través de estas organizaciones se busca consolidar la unidad del movimiento sindical y se viene avanzando en una experiencia única en el mundo de *Reparación Colectiva Integral y Transformadora* para las centrales sindicales, confederaciones, federaciones, sindicatos y víctimas individuales, que contribuya al crecimiento, fortalecimiento y cambio del imaginario social que ha estigmatizado históricamente al sindicalismo.

Con los primeros acercamientos del Movimiento Sindical a la institucionalidad, representada en la Unidad Administrativa para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas –UARIV– y el Ministerio del Trabajo, hemos logrado que se expida el *Decreto 624 de 2016 “Por el cual se crea y reglamenta la Mesa Permanente de Concertación con las Centrales Sindicales CUT, CGT, CTC y la FECODE para la Reparación Colectiva al Movimiento Sindical”*, con la intención de allanar el camino que permita la creación de un escenario político de interlocución, negociación y concertación con el Gobierno Nacional. Sin embargo, esta Mesa Permanente no ha sido instalada debido a la falta de voluntad política del gobierno

3 “CONARE” Comité Nacional para la Reparación al Movimiento Sindical, se integra inicialmente por dos delegados de cada una de las Centrales y en el mes de marzo de 2013 se vinculan los dos delegados de la FECODE. La interlocución se inicia con la Unidad Administrativa para la Reparación Integral a las Víctimas UARIV y el Ministerio del Trabajo, con el acompañamiento técnico del CAJAR, CCI, CODHES, ISCOD y la ENS. En esta etapa de acercamiento e identificación se logra concertar con la institucionalidad la realización de 8 encuentros regionales donde participaron más de 1.400 delegados de las diferentes instancias sindicales, Un encuentro nacional de mujeres sindicalistas que contó con la participación de 150 representantes y un encuentro autónomo con la presencia de 200 directivos nacionales, la temática se desarrolló frente a: memoria histórica, caracterización de daño colectivo, formulación de políticas públicas y expectativas o propuestas de la reparación colectiva los cuales han permitido tener unos importantes insumos que servirán de base para la discusión inicial de la mesa permanente.



nacional en cabeza de las entidades antes señaladas. Para avanzar en este proceso de Reparación Colectiva se debe atender la ruta⁴ establecida en la Ley 1448 para tal fin.



Planteando una agenda que comienza por un trabajo riguroso en el acopio de la información, como base para responder interrogantes iniciales como: ¿Qué hechos produjeron daños? ¿Qué características generales tienen? ¿Qué características comparten con otros hechos? ¿Qué afectaciones colectivas generaron? ¿Cómo enmarcar esto en los parámetros técnicos para la reparación colectiva?

Las respuestas a estos interrogantes nos marcarán el camino para un adecuado diagnóstico del daño y un Plan de Reparación Integral Colectivo –PIRC- que consulte por lo menos los enfoques de diferenciación: Territorial, Sectorial y Género y que tenga en cuenta las medidas de resti-

4 En la actualidad el movimiento sindical integrado en el “CONARE” se encuentra en la etapa de acercamiento e identificación y se debe señalar que técnicamente la ruta se inicia con el acto de Registro Único de Víctima, el cual esta precedido por la declaración de víctima colectiva que se debe surtir mediante un proceso ante la Defensoría del Pueblo; lo que implica que las diferentes instancias sindicales diligencien el Formato Único de Declaración (FUD).



tución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantía de no repetición en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica (Art. 25, Ley de Víctimas)

Otros aportes a la reparación colectiva para tener en cuenta se desprenden del proceso de negociación entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, en el cual, desde su inicio en 2012, se planteó que resarcir a las víctimas debía estar en el centro del acuerdo, ser incluido explícitamente en la agenda y en diversos momentos o declaraciones se expresó un gran compromiso en este tema. Posterior a la negociación y firma, se estableció que el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJNOR) está compuesto por diferentes mecanismos judiciales y extrajudiciales que se pondrán en marcha de manera coordinada con el fin de lograr la mayor satisfacción posible de los derechos de las víctimas, rendir cuentas por lo ocurrido, garantizar la seguridad jurídica de quienes participen en él, y contribuir a alcanzar la convivencia, la reconciliación, la no repetición, y la transición del conflicto armado a la paz, acorde con el Acto Legislativo 01 de 2017 *“Por medio del cual se crea un Título de disposiciones transitorias de la constitución para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera y se dictan otras disposiciones”*.

Así pues, el Acuerdo para la Terminación del Conflicto entre el gobierno y las FARC-EP, prevé fortalecer los procesos de reparación colectiva, destinados a comunidades tanto étnicas como no étnicas con presencia territorial; así como aquellos casos de nivel nacional que atiende a los grupos, pueblos étnicos u organizaciones sociales y políticas, que han sido afectadas por la violación de sus derechos como consecuencia del conflicto armado. También busca facilitar la implementación de la política pública de atención y reparación a víctimas mediante la articulación de los planes integrales de reparación colectiva territorial con los Planes de Desarrollo Rural con Enfoque Territorial (PDET), en virtud de su carácter reparador. Al día de hoy, trascurrido casi año y medio de firmado el Acuerdo, más allá de la retórica y de las declaraciones de buenas intenciones es poco o nada el avance institucional para garantizar que las víctimas sean el “centro del Acuerdo”, basta ver solo como el Congreso de la Republica les negó a las víctimas su derecho a tener unas curules propias y como han venido torpedeando la Justicia Especial para la Paz (JEP) columna vertebral del Sistema “SIVJNOR”.



En los planes de reparación colectiva se promoverá el reconocimiento de las especiales características de victimización de los sujetos, para recuperar su identidad y su potencial organizativo, y reconstruir sus capacidades para incidir en el desarrollo de políticas locales y nacionales en el marco de la legalidad.

En esta búsqueda y a pesar de las marcadas dificultades para avanzar en este proceso y el excesivo tecnicismo exigido por la legalidad existente, el movimiento sindical continúa encaminado en la búsqueda de la reparación colectiva, dando voz a las filiales y sujetos victimizados, como lo hizo en los encuentros regionales que han permitido delimitar los aspectos claves a tener en cuenta para plantear expectativas de como la reparación debe responder al daño sufrido y crear la posibilidad de narrar y reconocer nuestras historias, para a través de la memoria, comprender lo vivido, dar dignidad a las víctimas y trazar nuevas perspectivas en la construcción de una nación que respete, valore y se nutra en las diferencias, en el que las reivindicaciones y la defensa de los derechos de los trabajadores y de las comunidades que más lo necesitan, abra el camino a nuevos proyectos colectivos y a una nueva historia.

Es necesario continuar posicionando en la agenda y la discusión sindical, la urgencia de una reparación colectiva integral y transformadora que resarza el daño al magisterio y el impacto de este a las comunidades y a la sociedad. La Escuela Territorio de Paz, reconoce la victimización y reacciona ante esta, actúa y propone. Esta reparación incluye un Estatuto Único de la profesión docente que reconozca y dignifique la labor, una política de Estado que garantice las libertades sindicales, el reconocimiento y reparación de las víctimas individuales, lo cual pasa por el mejoramiento de los estándares de reparación y la priorización de las indemnizaciones administrativas, un enfoque diferencial de los hechos vividos por cada sindicato filial, un espacio particular para la reparación, empoderamiento y participación de las mujeres, la identificación de los responsables de los hechos, la verdad histórica sobre por qué fue criminalizado el magisterio, el impacto colectivo de la violación de los derechos individuales; el concurso de toda la sociedad en la comprensión de estos fenómenos de violencia y vulneración de derechos, entre muchos otros aspectos, pero ante todo, exige superar la estigmatización al movimiento sindical y a la acción pedagógica y social en las comunidades.



Así como la victimización del movimiento sindical colombiano, no tiene antecedentes en el concierto de las naciones, tampoco se conoce de una experiencia de reparación colectiva al sindicalismo, por lo tanto, no será fácil concertar una política pública en esta materia. Una vez más FE-CODE toma la bandera para defender los derechos, asume la reparación colectiva integral y transformadora como pilar necesario para la consolidación de la paz, que alcanzaremos manteniendo la unidad del movimiento sindical en la Mesa Permanente frente a esta coyuntura. La Escuela Territorio de Paz es el espacio de la memoria, de los relatos, que se fortalece en el tejido de las historias de quienes la habitan, en la defensa y fortalecimiento de sus maestros y de las organizaciones que defienden la educación pública para todas y todos.





Los autores



John Olimpo Ávila Buitrago. Profesor, investigador, escritor y conferencista. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica de Colombia. Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social de la misma universidad. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Exdirector del CEID FECODE (Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación). Actualmente es asesor del CEID FECODE e integrante del Comité Editorial de la Revista Educación y Cultura. Ha publicado artículos y ensayos sobre políticas educativas, pedagogías críticas, profesión docente, Movimiento Pedagógico y evaluación educativa y pedagógica.



Jose Hidalgo Restrepo Bermeo. Directivo docente - rector. Magister en Educación y desarrollo comunitario de la Universidad Surcolombiana y Cinde. Licenciado en Lingüística y literatura de la Universidad de la Amazonia. Coordinador nacional del Proyecto Escuela Territorio de Paz de CEID - FECODE. Integrante del Comité Editorial de la Revista Educación y Cultura.



Luis Alfonso Tamayo Valencia. Licenciado y magister en filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Exdecano de la Facultad de Educación y exvicerector en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC de Tunja. Investigador del Grupo Evaluándonos en la Universidad Pedagógica Nacional - UPN. Como pensionado es catedrático del posgrado en evaluación en la Universidad Pedagógica Nacional - UPN y editor de la Revista Educación y Cultura de FECODE.



Oswaldo Giovanni Rojas Morales. Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos de la Universidad Cooperativa de Colombia y Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás. Asesor del CEID FECODE, docente de Ciencias Sociales en la SED Bogotá y miembro del Comité Editorial de la Revista Educación y Cultura. Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de La Plata - Argentina.



Henry Humberto Sánchez Heredia. Licenciado en Educación Física y Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN. Participa con la Red SEPA en el Equipo de Investigación. Coautor de varias publicaciones en educación y pedagogía. Es docente en la Universidad Pedagógica Nacional - UPN y es Asesor del CEID - FECODE.



Luís Fernando Escobar Cano. Licenciado en Educación, Filosofía e Historia de la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín. Magister Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia. Profesor de Educación Media en las áreas de Filosofía e Historia y profesor Universitario e investigador en temas educativos, democracia y derechos humanos. Educador popular, asesor y coordinador de proyectos en este campo. Se ha desempeñado como profesor de la línea de investigación en pedagogía de la alteridad y como investigador del IDEP. Ha realizado múltiples publicaciones en diversos temas y ha sido parte del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-CEID de FECODE e integrante del Comité Editorial de la Revista Educación y Cultura.



Marcela Andrea Palomino Acevedo. Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Magister en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en planeación educativa y planes de desarrollo en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos y Doctora en Ciencias Pedagógicas del Instituto Pedagógico Latinoamericano -IPLAC- de La Habana, Cuba. Se desempeñó como Asesora del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- FECODE e integrante del Comité Editorial de la Revista Educación y Cultura entre 2010 y 2018. Es docente de la Secretaría de Educación Distrital.



Jorge Arturo Ramirez Rodriguez. Secretario Técnico de Derechos Humanos de FECODE. Abogado de la Universidad Autónoma de Colombia, Especialista en Derecho Administrativo y Constitucional, de la Universidad Católica de Colombia. Conciliador en Equidad del Tribunal Superior de Bogotá. Ha participado en el Diplomado en Mecanismos Alternativos en la Solución de Conflictos, de la Cámara de Comercio de Bogotá y el Diplomado en Cátedra y Pedagogía para la Paz de la Pontificia Universidad Javeriana.



Luisa Milena Cañón Ruiz. Docente de básica primaria de la Secretaría de Educación de Bogotá, Licenciada en Pedagogía Infantil y Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás y estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de la Plata - Argentina. Investigadora en pedagogía e infancia. Actualmente hace parte del Equipo de Derechos Humanos de FECODE.





La escuela territorio de paz

CoDesarrollo ha trabajado con la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE y su Centro de Estudios e Investigación Docente – CEID, desde el año 2010 gracias al compromiso de nuestras contrapartes canadienses que consideran el rol de las organizaciones sindicales clave para alcanzar la justicia social.

La Federación de Docentes de Columbia Británica (BCTF), la Central de Sindicatos de Quebec (CSQ), la Federación de Docentes de Escuelas Secundarias de Ontario (OSSTF), la Asociación de Docentes de Surrey (STA) y sus bases respaldan la programación implementada por FECODE, la cual abarca el desarrollo de alternativas educativas en investigación y análisis sobre las políticas neoliberales en educación, la creación de políticas públicas que permitan mejorar y defender la educación pública de calidad sin costo, la organización de Círculos Pedagógicos a nivel municipal o departamental y la apertura de espacios de aprendizaje dialógicos.

Para CoDesarrollo la solidaridad internacional no es sinónimo de caridad, ni de simplemente encauzar fondos de norte a sur. La solidaridad internacional es el reconocimiento que las luchas de los pueblos en América Latina están estrechamente vinculadas a nuestras luchas en Canadá. Para que la solidaridad sea posible, la educación es clave.

En este caso, inicia por reconocer las causas estructurales y secuelas que ha tenido el conflicto armado colombiano en las últimas seis décadas, y porque no decir, desde el año 1499, que produjeron graves injusticias e inequidades en donde las comunidades y escuelas públicas a lo largo del país no fueron ajenas. Es doloroso comprender que los desplazamientos, las masacres, el reclutamiento forzado, el asesinato de docentes y estudiantes, las desapariciones forzadas, los campos minados y la ocupación militar de las escuelas por grupos armados, subyugo a la escuela pública y la convirtió en un territorio de violencias, cuando debió ser un espacio seguro de participación y crecimiento pleno.